



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Título

A Relação entre a Escola e a Família
- Estudo de Caso no Agrupamento Escolas Afonso de
Paiva de Castelo Branco

Autora:

Ana Catarina de Gouveia Lopes

Nome do Orientador:

Maria João da Silva Guardado Moreira

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Política Social

Lisboa
2013

VALORIZAMOS PESSOAS



**Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas**
UNIVERSIDADE DE LISBOA

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

Agradecimentos

No decorrer de todo este processo de aprendizagem várias foram as pessoas que me apoiaram, ouviram as minhas lamúrias, mas que também acompanharam as minhas alegrias e conquistas, estas pessoas sentiram a minha perseverança, luta e dedicação ao longo destes anos de luta. Observaram e apoiaram os métodos para alcançar um sonho, a construção de todo este trabalho.

À Professora Doutora Maria João Moreira agradeço toda a supervisão e informação científica, todo o tempo e disponibilidade prestada, toda a flexibilidade e rigor exigido, toda a confiança e incentivo. Representa um testemunho de qualidade científica, devo-lhe o privilégio de um encontro com rigor científico, catalisado em momentos gratificantes de partilha e reflexão do meu percurso académico.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento Escolas de Afonso de Paiva por me terem permitido o acesso à realização e estudo, permitindo assim a concretização de um desafio e um sonho.

Ao Dr. Carlos Teixeira fica a admiração por todo o trabalho que desempenha e pelos resultados bem-sucedidos. Agradeço toda a disponibilidade ao longo dos períodos de diálogo sobre as bases da intervenção psicossocial, bem como outros assuntos inerentes à comunidade escolar. Agradeço todos os momentos de partilha, de ensinamento e de amizade, e sobretudo o testemunho de um rigor profissional.

À Comunidade Educativa do Agrupamento, Diretores de Turma, Professores, Funcionários Auxiliares do Agrupamento, por me terem acolhido da melhor forma possível e pela participação nas iniciativas desenvolvidas.

Aos alunos que tanta motivação me deram ao longo da implementação das atividades, pela colaboração e empenho prestado, pelas vivências partilhadas, pelo carinho e empatia estabelecida, fica um profundo e sincero reconhecimento, e que o futuro vos seja iluminado por todos que pelo vosso caminho atravessam.

Estou grata a todos que potenciaram o meu crescimento pessoal e profissional, estão na origem de tudo quanto de melhor consegui realizar, porque o empreendedorismo alcança-se junto de todos os que nos rodeiam.

A todos o meu muito obrigado!

“...todos, em qualquer idade, possam descobrir um caminho, nem que seja um pequeno carreirinho, para chegar ao coração dos outros e de si próprios”. Graça Gonçalves

Um abraço do tamanho do Mundo à Família Gouveia Lopes e

Um Beijinho ao Samuel Vicente!

Nome: Ana Catarina de Gouveia Lopes

Mestrado: Política Social

Orientadora: Professora Doutora Maria João da Silva Guardado Moreira

Data: 25 de Junho de 2013

Título: Relação entre a Escola e a Família - Estudo de Caso no Agrupamento Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Resumo

Esta dissertação está enquadrada no Mestrado de Política Social, da Universidade Técnica de Lisboa, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. A questão que se colocou como ponto de partida era associada à relação que existe entre a escola e família, e que respostas existem.

Esta questão foi sustentada com o estudo empírico do enquadramento das políticas das escolas, em que se apresenta um levantamento das mesmas. Seguidamente apresentou-se o enquadramento da cidade e das respostas sociais à comunidade, apresentou-se ainda o enquadramento do agrupamento escolas que foi alvo de uma intervenção estruturada de acordo com as necessidades diagnosticadas.

Para responder à questão que se coloca, foi necessário compreender as características e conceitos das famílias disfuncionais, de modo que a base de estudo foram as famílias multiproblemáticas, alunos em risco social e com insucesso escolar.

Esta realidade foi estudada e posteriormente, apresentada atividades específicas de forma a ultrapassar a barreira estrutural que existe na relação entre a escola e a família, e que afeta diretamente os alunos. A intervenção social foi desenvolvida em três pilares: intervenção à comunidade social escolar, intervenção psicossocial para os alunos e por fim formação parental para os encarregados de educação.

Palavras-Chave: Escola, Famílias Multiproblemáticas, Alunos, Risco Social, Insucesso Escolar

Relation between School and Family - Case Study in Cluster Schools Afonso de Paiva de Castelo Branco

Abstract

This essay is framed in the Master of Social Politics, from the Technical University of Lisbon, at the Superior Institute of Social and Political Sciences. The starting question was associated to the relation between school and family, and the existing responses.

This matter was sustained by the empiric study of the schools' politics, in which it is made a lift of themselves. Trippingly, the city's frame and the social answers were presented to the community, and it was also presented the school's grouping, which was a target of a strutted intervention according to the necessities diagnosed.

To answer the problem posed, it was necessary to understand not only the characteristics but also the concepts of dysfunctional families, since they are part of the study's object, in other words, the multi-problematic families, students with social risk and school failure.

This reality was studied and aftermost, subsequently presented specific activities in order to overcome the structural barrier that exists in the relationship between school and family, and that directly affects students.

The social intervention was developed on three pillars to the community school social intervention, psychosocial intervention for students and finally parental training for carers.

KeyWords: School relations, Multi-problematic family, Students, Social risk, Schools failure

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
II. 1. Políticas Sociais.....	4
II.1.1. Políticas Educativas	5
II.2. A Relação Escola - Família	9
II.3. Famílias Multiproblemáticas.....	11
II.4. O Abandono Escolar	14
II.5. Risco Social	16
II.6. Enquadramento de Técnico Superior.....	18
II.7. A Intervenção Social nas Escolas	22
 CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	 26
III.1. Opção metodológica.....	26
III.2. Estudo de caso	27
III.2.1. Participantes.....	28
III. 3. Técnica de recolha de dados	30
III.3.1. Análise Documental.....	30
III.3.2. Entrevista	30
III.3.3. Diagnóstico social.....	31
III.3.4. Genograma familiar	32
III.3.5. Checklist.....	32
III.3.6. Escalas	33
III.3.7. Técnicas de dinâmica de grupos	34
III. 4. Procedimento e Técnicas de Análise de Dados	35
III.5. Considerações éticas.....	36
 CAPÍTULO IV - TRABALHO DE CAMPO.....	 37
IV.1. Contextualização Institucional.....	37
IV.1.1. Componente Sócio Demográfica de Castelo Branco	37
IV.1.2. Caracterização da Instituição	38
IV.1.3. Serviços Especializados do Agrupamento	39
IV.2. Descrição das Tarefas de Intervenção	40
IV.3.Tarefas de Intervenção	46
IV.3.1. Intervenção com a Comunidade Escolar.....	46
IV.3.2. Intervenção Psicossocial com os Alunos	47
IV.3.3. Análise Individualizada das Tarefas de Intervenção.....	54
V - CONCLUSÃO	68

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	84
ANEXOS.....	88

Índice de Figuras

Figura 1- Cheklist	29
Figura 2- Apresentação dos alunos participantes	29
Figura 3- Distrito de Castelo Branco.....	37
Figura 4- Plano diário dos alunos	48
Figura 5- Caso 6, J 11 anos - Desenho da Família	49
Figura 6- Caso 3, P -12 anos	50
Figura 7- Resposta dada pelo caso 2-L.....	52
Figura 8- Resposta dada pelo caso 5-N	52
Figura 9- Resposta dada pelo caso 4- S	52
Figura 10- Respostas dada pelo caso 1-J.: Como Sou? Perceção que tenho de mim.....	53
Figura 11- Respostas dada pelo caso 1-J; caso 2-L.	53
Figura 12- Respostas dadas pelo caso 1-J	53
Figura 13- Genograma da Família 1	54
Figura 14- Genograma da Família 2.....	58
Figura 15- Genograma da Família 3	60
Figura 16- Genograma da Família 4.....	62
Figura 17- Genograma da Família 5	64
Figura 18- Genograma da Família 6.....	66

Siglas

ATL- Atividades de Tempos Livres

APPACDM- Associação de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental

CEF- Curso de Educação e Formação

CDSS- Centro Distrital de Segurança Social

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DREC- Direção Regional Educação do Centro

EFA- Curso de Educação Formação de Adultos

EPIS- Associação Empresarial Para a Inclusão Social

GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

IAC- Instituto Apoio à Criança

INE- Instituto Nacional de Estatística

IASE- Instituto de Ação Social Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NAE- Núcleo de Apoio Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEI- Plano Educativo Individual

PIEC- Plano de Inclusão e Cidadania

PCA- Percursos Curriculares Alternativos

PETI- Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PIEF- Programa Integrado de Educação Formação

RSI- Rendimento Social de Inserção

SASE- Serviço de Ação Social Escolar

SPO- Serviços de Psicologia e Orientação

TEIP- Território Educativo Intervenção Prioritária

Anexos

Anexo I- Aprovação ISCSP

Anexo II- Autorização do Diretor do Agrupamento Escolas Afonso Paiva

Anexo III- Autorização Encarregados de Educação

Anexo IV- Autorização Dr.^a Ana Sani

Anexo V- Calendário de Atividades

Anexo VI- Cartaz

Anexo VII- Plano de sessão para a comunidade

Anexo VIII- Power point da sessão para a comunidade

Anexo IX- Certificado palestrante

Anexo X- Certificado presença

Anexo XI- Folheto

Anexo XII- Desenho da Família

Anexo XIII- Sinalização do Ambiente Natural Infantil

Anexo XIV- Escala de Crenças sobre a Violência

Anexo XV- Escala de Percepção da Criança dos Conflitos Interparentais

Anexo XVI- Identificação da Pessoa de Confiança

Anexo XVII- Como Sou. A percepção que tenho de mim.

Anexo XVIII- Características dos alunos da turma

Anexo XIX- Maratona de elogios

Anexo XX- Aceitam-se críticas.

Anexo XXI- Perfil comunicacional

Anexo XXII- Power point sobre a temática da comunicação

Anexo XXIII- Organização do quotidiano: As tarefas escolares

Anexo XXIV- Organização do quotidiano: O jogo e a supervisão

Anexo XXV- Organização do quotidiano: Acompanhamento à refeição

Anexo XXVI- Grelha de Avaliação

Anexo XXVII- Solicitação de informação ao Ministério de Educação

Anexo XXVIII- Tabela de Análise de Dados

Capítulo I – Introdução

Neste capítulo, apresento a introdução ao estudo realizado, referindo a sua motivação, os objetivos e as questões que orientaram a realização deste estudo, justificando a sua pertinência. Por fim, indico a forma como o trabalho se encontra organizado.

As Políticas Sociais difundem a igualdade de oportunidade, luta contra a pobreza, regulação da atividade económica e previdência social. Estes parâmetros são promovidos pela intervenção do Estado através da criação de Políticas Sociais.

As condições para a promoção do bem-estar social coexistem com o nível elevado de relações profissionais e de emprego, bem como a eficácia da proteção social e políticas sectoriais, todas estas ações são desenvolvidas com os domínios do salário, emprego, desemprego, família, saúde, velhice, educação, habitação, urbanismo e recreio.

As Políticas Sociais são tecnicamente desenvolvidas pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social que é subsistida pelo Estado, assim desenvolvem a assistência para a promoção do bem-estar social dos indivíduos, regulamentando e atribuindo prestações sociais através do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, através de benefícios fiscais, atribuindo ainda a possibilidade a todos os indivíduos o acesso a bens e serviços. A incidência da intervenção do Estado abrange assim os rendimentos primários e secundários das famílias.

As Políticas Educativas promovem a escolarização de todos os indivíduos, prestando assistência e equidade a toda a comunidade escolar, considerando Políticas Sectoriais do Estado. As Políticas Sociais e Educativas surgem de base à dissertação que vos é apresentada, são as Políticas Educativas do Ministério de Educação que desta forma, constitui o objeto específico de compreensão.

Assim, esta dissertação tem como objetivo geral compreender a relação que existe entre a Escola e Família com crianças em risco social e insucesso escolar, no contexto do 5.º ano, procurando em particular, analisar os procedimentos estabelecidos entre estes grupos.

A partir do objetivo enunciado, delineamos as seguintes questões de intervenção:

- Que estratégias e procedimentos existem entre a escola e as famílias multiproblemáticas?

- Que dificuldades evidenciam os alunos que integram essas famílias e que características têm em meio escolar?

- Como evoluem as relações sociais entre estes grupos, após as tarefas de intervenção?

Entende-se que a fundamentação do estudo surge com forma de conjugar a sinergia entre os diversos profissionais (Psicólogo do Serviço de Psicologia e Orientação, com os Docentes do departamento de Educação Especial e com os Diretores de Turma) que habitualmente trabalham na escola. A prática do Serviço Social vem complementar a dinâmica instituída, apoiando-se como agente de ligação entre o lar (família), sociedade e a escola para dar unidade à ação educativa, informando as famílias do conjunto de medidas que existem, de forma a suprimir as necessidades exigentes, através do provimento da satisfação de necessidades, sendo as Políticas Sociais e Educativas suporte de sustentabilidade e resposta a estas necessidades.

Enquanto profissional de Serviço Social, este trabalho contribui para demonstrar que ainda há muitas áreas de intervenção por descobrir e apostar, estas podem ser em diversos campos, com técnicas específicas abrangentes a vários públicos.

Vejamos o caso dos alunos em risco social e com insucesso escolar, associados a uma família multiproblemática, o contexto escolar surge como a melhor forma de intervir junto deste tipo de público e as respostas que as escolas apresentam poderão ser diversas. Uma intervenção estruturada, de forma a atingir o sucesso escolar dos alunos e a potenciar as capacidades do seio familiar dos mesmos. De seguida apresento a estrutura utilizada para a implementação das tarefas de intervenção atendendo às questões de intervenção.

Verificamos que o presente trabalho está organizado em seis capítulos, da seguinte forma:

O I Capítulo – Introdução: Apresentação da motivação, pertinência e objetivo do estudo, bem como organização do trabalho.

O II Capítulo – Enquadramento Teórico: Revisão da literatura associada ao problema em estudo, nomeadamente políticas sociais, políticas educativas, enquadramento da relação escola família, famílias multiproblemáticas, abandono escolar, risco social, enquadramento do técnico superior e intervenção social escolar.

O III Capítulo - Enquadramento Metodológico: Referência à opção metodológica, procedimentos e instrumentos utilizados, técnica de recolha de dados e considerações éticas.

O IV Capítulo- Trabalho de Campo: Contextualização institucional, implementação e descrição das tarefas de intervenção e sua análise.

O V Capítulo- Conclusão: Reflexão sobre os resultados obtidos das tarefas de intervenção, síntese das ideias fundamentais da investigação, atendendo as questões formuladas e o objeto de estudo.

Apresentamos também as Referências Bibliográficas da literatura consultada e utilizada para a realização desta dissertação.

E por último, nos Anexos apresentamos um conjunto de documentos que complementam compreensão deste estudo.

Capítulo II- Enquadramento Teórico

Neste primeiro capítulo de enquadramento teórico são apresentadas as temáticas diretamente relacionadas com o estudo em causa, nomeadamente a compreensão sobre as Políticas Sociais e Políticas Educativas. De seguida apresentamos uma pequena abordagem sobre a relação entre a Família e a Escola; Famílias Multiproblemáticas; o Insucesso e Abandono Escolar, Risco Social; Intervenção Social nas Escolas e o Perfil do Técnico Superior de Serviço Social.

II. 1. Políticas Sociais

A Política Social surge como forma do Estado promover o Bem-Estar Social no sentido de produzir um impacto direto no bem-estar dos cidadãos, no sentido de lhes proporcionar o acesso a determinados bens e serviços, o objetivo é a redistribuição de riqueza e de rendimentos para a promoção da equidade, gerindo os riscos sociais e promovendo a inclusão social. Xiberras (1993) refere que é possível conceber uma forma de comunidade apoiada nas representações coletivas e por uma coerência que engloba o laço político até ao laço social, considerando uma perspetiva marxista do envolvimento das políticas com o estado social.

Segundo Domingues (2005) o Estado de Providência foi criado para defender a classe operária, o autor revela que agora temos que inventar um novo Estado de Providência para “armar o indivíduo, para lhe oferecer defesa e oportunidades e para lhe assegurar habitação e formação de modo que possa associar-se e ter uma representação”, (Domingues, 2005, p.122).

A nova geração de políticas sociais demarcam-se da ideia que a política é relativa à administração pública da assistência, assim a política torna-se fundamental para o desenvolvimento e direção dos serviços específicos do Estado e dos serviços locais, tais como, saúde, educação, trabalho, assistência e serviços sociais. A intervenção do Estado para atingir as finalidades das Políticas Sociais é promovida através de transferências sociais, para promover a equidade da distribuição dos mais ricos para os mais pobres.

Segundo Guadalupe (2009) apresenta a ideia que deverá existir uma alteração na intervenção do Estado, em que os cidadãos têm que ser mais pró-ativos e a partilha de responsabilidades na intervenção é traçada por planos. Entende-se que a estratégia do

Estado na intervenção social assenta na integração, articulação, subsidiariedade e inovação, através de programas, tais como Programa da Rede Social.

II.1.1. Políticas Educativas

A Escola é um espaço de cidadania, afluem nela diferentes culturas e grupos sociais. Esta é uma primeira forma de articular educação em contexto escolar com a realidade exterior à escola, através de práticas de cidadania.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), o sistema educativo é visto como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.º 1º, n.º 2).

A diversidade é um dos maiores desafios que se colocam à escola, enquanto exercício de cidadania. Assim, compete à escola fornecer referências e competências básicas que permitem ao indivíduo continuar, durante toda a vida, desenvolver e ampliar os seus conhecimentos, em função de uma autonomia e de um projeto de vida com a entidade. O objetivo do sistema educativo passa por responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo assim para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, art.º 2º, n.º 4).

A escola deve preparar as novas gerações para uma participação responsável na sociedade, o que implica ajudá-las a viver em cidadania no espaço escolar. Esta tarefa não pode dispensar uma estratégia global de educação para a cidadania, de modo que a cultura cívica harmonize finalidades públicas e privadas, impelindo-as de enfrentar os problemas da sociedade através, quer da ação escolar, quer da ação política.

O Ministério da Educação é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extracurricular, bem como articular as políticas nacionais de formação profissional.

O Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro estabelece que o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico e às do ensino secundário. Esta autonomia concede uma forma das escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes. A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade escolar.

O Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais do 2º e 3º ciclo do ensino básico e às escolas do ensino secundário. De acordo com o artigo 2º, a autonomia da escola entende-se como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Deste modo, a elaboração do Projeto Educativo deve ter sempre em conta o superior interesse das crianças. Efetivamente, a escola tem como objetivo aprofundar a formação pessoal e social dos alunos, como tal, tem de haver cada vez mais uma articulação entre a escola e o meio envolvente para dar resolução aos problemas atuais que preocupam a sociedade. Assim sendo, torna-se imperioso que a escola elabore e cumpra o seu Projeto Educativo, pois este pode vir a contribuir para o desenvolvimento da diversidade, da participação e ainda da sua eficácia.

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 115- A/98 de 04 de Maio, a autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e organizacionais, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Os estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar e secundário passam a ter autonomia e descentralização na sua administração e gestão, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

Assim o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação relativos à educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Tendo em conta o artigo 3º do mesmo decreto, a autonomia é “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e

organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”. Assim sendo, é possível perceber que a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Os instrumentos do processo de autonomia das escolas passam pelo projeto educativo, pelo Regulamento Interno e pelo Plano Anual de Atividades.

A escola enquanto centro de políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, para que possa possibilitar uma melhor resposta face aos desafios de mudança. O reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo de o Estado diminuir as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Assim sendo, esta constitui um processo gradual que irá permitir o aperfeiçoamento das experiências que favoreçam a crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

As escolas devem responder por objetivos específicos ao cumprimento de um serviço público de educação, que possa garantir o acesso universal e que aumente as possibilidades de todos os alunos atingirem níveis elevados de sucesso escolar.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro com as alterações presentes no Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro refere-se ao estabelecimento dos princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico. O objetivo deste programa do governo é garantir uma educação de base para todos, dado que esta se entende como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida. Para a consecução deste objetivo, torna-se fundamental conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dado que as escolas são estabelecimentos com uma missão de serviço público, que consiste em dotar cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes

permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. Segundo o presente decreto, o art.º 10º institui como órgãos de direção, o Conselho Geral; o Diretor; o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré - escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Assim sendo, o artigo 2º da mesma lei considera em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

De acordo com o estatuto do aluno, o Decreto-Lei n.º 51/ 2012 confere a escolaridade obrigatória e ensino universal gratuito, tendo a duração de 12 anos e cessando a sua obrigatoriedade aos 18 anos de idade. Implica ainda que o encarregado de educação deve proceder à matrícula do seu educando e para este último, o dever de assiduidade. Compete, assim, à escola, nomeadamente através dos seus órgãos e das estruturas de orientação educativa, bem como do órgão de gestão, verificar o cumprimento do dever de assiduidade às atividades escolares, pelos alunos, informando e comunicando aos pais e encarregados de educação a assiduidade dos alunos.

O objetivo educacional definido na LBSE, visa a formação integral da pessoa e do aluno nas suas diferentes dimensões. Contudo o processo de aprendizagem, deverá valorizar não só o domínio dos conhecimentos, como também as atitudes, valores e capacidades, envolvendo cada vez mais os Encarregados de Educação no processo escolar do aluno.

Desta forma, o Governo adotou medidas com o propósito específico de colocar as escolas ao serviço das famílias e das respetivas necessidades sócio – educativas e de promover a igualdade de acesso às oportunidades educativas.

Todos os decretos anteriormente mencionados vêm colmatar a necessidade de se proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento. Nesta reorganização, assume particular importância a integração de três novas áreas curriculares não disciplinares no currículo, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a

cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A escola é assim entendida assim como uma organização com a missão de desempenhar requerendo uma gestão eficaz dos recursos, distribuir responsabilidades para um funcionamento eficiente e proporcionar um bom trabalho em equipa.

II.2. A Relação Escola – Família

A questão do estudo está relacionada com a relação que existe entre a escola e a família, esta relação não é recente e houve desde a revolução (1974) uma preocupação em aproximar a família através dos encarregados de educação e/ ou tutores à escola, de forma a melhorar a intervenção juntos dos alunos “com a revolução de 1974, os castigos físicos foram abolidos nas escolas, mas permaneceu a estrutura autoritária no processo de educar as crianças” (Amaro, 2006, p. 92).

Bourdieu (in Almeida, 2009) apresenta a visão da escola como lugar de reprodução de desigualdades de classe ou de imposição da cultura dominante, processa-se desta forma a socialização e integração do aluno, que não está só associada à escola, mas sim a um todo, a um conjunto de suporte social que faz parte integrante do contexto do aluno e sua família, segundo Amaro (2006) verifica-se que esta mesma conceptualização, ou seja, a par da família, a escola e a catequese eram agentes importantes de socialização, as crianças eram educadas no respeito pelos pais e pelos professores, sendo-lhes inculcando também o fervor patriótico.

Segundo Diogo (1998) o desenvolvimento das crianças é fortemente condicionado pelos principais contextos família e escola, sendo que as relações sociais são introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo desenvolve através das interações com os outros. A escola faz parte do quotidiano familiar do aluno, e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem. Surge um prolongamento das aprendizagens do lar, onde o aluno socializa com os outros e partilha a sua rotina pessoal, “o respeito por estas diferenças é fundamental para a escola e família para que se possam sentir parceiros, com partilha equivalente de responsabilidades, face ao desenvolvimento dos elementos que têm a seu cargo.” (Relvas, 2006, p. 142)

A colaboração dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares dos filhos, “numa definição de escola pode ler-se que esta é uma organização

social cujos objectivos são transmitir os conhecimentos e ajudar ao desenvolvimento do aluno. A relação existente é ajudada na sua ação pela família e reflete as exigências sociais duma época” (Cit. in Relvas, 2006), o conhecimento do que acontece na escola, os princípios educativos e quem são os professores capacita os pais a participarem mais ativamente na vida escolar do seu filho.

Segundo Diogo (1998) o sucesso escolar passa pela criação de situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que a articulação entre a escola e família será promotora deste sucesso quanto maior a relação de proximidade.

As expectativas dos pais aumentam quando se iniciam as aberturas familiares com o exterior, é de reconhecer o papel fulcral dos professores no processo e percurso académico do aluno são eles os potenciadores das aprendizagens, dos fracassos, dos sucessos, envolvendo os pais em todo o processo será facilitador de um bom resultado.

“Alguém começa uma história: as minhas filhas conheceram os professores e a escola que as vai acolher. Sentados em cadeiras pequeninas, a minha mulher e eu sentíamos a insegurança de quem confia a outros o que tem de mais importante. De hoje em diante a Rosa e a Ana estão à mercê dos seus professores. Uma palavra mais agreste destruirá a confiança que nos seus poucos anos de existência conseguiram adquirir um sorriso de incentivo e conquistam o mundo” (Antunes, 2009, p. 235).

A relação entre a escola e família tem tudo de construtivo para o aluno “a família como a escola têm a obrigação de educar a criança, isto é, ajudá-la a desenvolver-se na sua tripla dimensão bio-psico-social” (Alarcão, 2006, p.154-155).

Contudo, nem todas as famílias estão capacitadas a educar os seus filhos e assistimos a alunos com problemas escolares que evidenciam um disfuncionamento familiar. Estes alunos consideram-se o paciente identificado em termos sociais, são alunos com comportamentos disfuncionais que revelam uma desestruturação familiar, através de comportamentos observáveis verificamos os transtornos ou comportamentos antissociais que refletem a desordem que poderá estar estabelecida em casa.

II.3. Famílias Multiproblemáticas

Segundo Sampaio (2010) nunca como agora, as competências de pai e mãe mereceram tanta atenção, se por um lado a ideia dos progenitores serem os principais cuidadores da criança, por outro levanta-se a questão das funções e competências parentais, e é neste âmbito que surgem as famílias multiproblemáticas.

Sousa (2005) refere que os obstáculos à mudança nas famílias multiproblemáticas não existem exclusivamente nos agregados, emergem, igualmente, da forma como os serviços e os profissionais se organizam com o propósito de lhes prestar apoio. Uma tentativa desadequada de mudar dificuldades existentes, desencadeia novos problemas ou acentua os já existentes.

Todo este processo ambíguo que passa a família, transparece no desenvolvimento dos filhos, “a socialização é o processo que permite ao indivíduo adquirir o conhecimento e as capacidades, bem como a predisposição interna para as realizar, a fim de desempenhar os papéis sociais que a sociedade espera dele”. (Amaro, 2006, p. 86)

No caso das famílias multiproblemáticas são ainda mais relevantes estes fatores porque a intervenção envolve vários técnicos e instituições, cada um olhando e tratando individualmente os problemas diagnosticados.

O próprio conceito das famílias multiproblemáticas caracteriza-se por um emaranhado de sistemas de problemas, “o auxílio social confronta-se com o obstáculo das carências afectivas destes grupos humanos, com problemas graves permanentes. A incapacidade das impede a modificação pelo exterior das deficiências expressivas e das suas comunicações internas...” (Benoit, 2004, p. 122). Famílias com histórias de vida em espiral, centradas nas vivências diárias, sem reflexão, pouco capazes de se distanciarem e refletirem sobre as ocorrências e potencialidades próprias.

É muito importante trabalhar as famílias, suscitar a ideia da evolução dos conceitos e dos papéis, é “concebida a família como um sistema, uma identidade à semelhança dum organismo vivo, é de supor que também ela sofra um processo de desenvolvimento no sentido da evolução, complexificação” (Relvas, 2006, p.15), sensibilizá-las para o acompanhamento no processo de desenvolvimento do crescimento dos seus filhos, bem como para a necessidade de existir uma reorganização dentro do contexto familiar, readaptando os papéis e funções face ao ciclo vital de cada família.

Segundo Sousa (2005) a estrutura destas famílias é marcada pela indefinição e instabilidade, arrastando fortes inconvenientes organizacionais em múltiplas frentes, desde a definição de tarefas e funções até às regras de relacionamento.

Minuchin e Fishman (1982) referem que a propósito da família como um sistema, que adapta-se a diferentes exigências das diversas fases do desenvolvimento, assim como às mudanças nas solicitações sociais, com o fim de assegurar continuidade e crescimento psicossocial aos membros que a compõem.

Frequentemente a hierarquia de poder está comprometida, porque não é assumida de modo contínuo e assertivo, em consequência, acaba por se dispersar por várias figuras que assumem a liderança rotativamente, tendo como consequência a falta de regras. Desta forma, a desorganização é levada ao extremo, não existindo exercício ou distribuição de poder. “A compreensão sistémica da família, do seu desenvolvimento e do seu funcionamento, não é hoje exatamente a mesma que se tinha nos anos cinquenta, sessenta ou mesmo setenta. Numa fase de maturidade, o modelo abriu-se, como vimos, à complexidade e diversidade da (s) realidades (s) que co-constrói” (Alarcão, 2006 p. 38).

Alarcão (2006) descreve que a comunicação é caótica e o intercâmbio limitado de informação entre os elementos, a existência de canais permanentemente fechados e mensagens com mais ressonância relacional do que comunicacional. A inexistência de empatia, pois as interações são dominadas pela pobreza de afectos, negatividade, culpabilização e crítica constante perante o comportamento dos membros, pensamento muito concreto, inibidor de interpretação, ao nível do discurso e do comportamento, transpondo para a incapacidade de conceptualizar o futuro e controlar os impulsos.

Segundo Bilhim (2008) a comunicação assenta em três paradigmas que é a comunicação intrapessoal, interpessoal e organizacional e nestes processos existem variáveis que influenciam todo o processo comunicacional. Desta forma, são identificados os traços de personalidade, os mecanismos de defesa e a orientação pessoal para caracterizarem a comunicação intrapessoal, na comunicação interpessoal o autor apresenta a ideia de que é neste parâmetro que aparecem os obstáculos devido à percepção e interpretação da linguagem. Nestas famílias, a comunicação é descrita como caótica, podendo verificar o impacto negativo que terá ao nível do desenvolvimento da criança.

Os limites que estas famílias estabelecem no seu interior e com o exterior qualificam-se pelo desmembramento. No interior da família as regras a operar reduzem-se ao mínimo,

traduzindo-se na distância entre os membros e na facilitação das saídas. Na ligação com o exterior evidencia-se a facilidade e intensidade com que o contexto envolvente penetra no sistema familiar, “a entrada de filhos na escola é a primeira crise de desmembramento com que a família se confronta, implicando em termos internos a separação e em termos externos o início da relação a um sistema novo, bem organizado e altamente significativo.” (Relvas, 2006, p. 114)

A instabilidade no sistema conjugal impede o amadurecimento das relações, onde existem disputas constantes ou vivências oscilantes entre momentos de grande paixão seguidos de períodos de agressividade.

As famílias multiproblemáticas têm dificuldade em gerir os rendimentos e definir prioridades. Vivem em grande parte, de subsídios sociais e ajudas comunitárias ou institucionais. Os membros destas famílias têm baixas competências sociais, que lhes dificulta a manutenção de relações, quando os laços já são frágeis tendem a quebrar-se, deixando os sujeitos sós, “desde sempre, em cada grupo humano, alguns costumes podem ser considerados bons ou maus, austeros ou fáceis, etc. A isto se chama ética, distinta das leis que definem o direito” (Benoit, 2004, p.21).

Segundo Sousa et al. (2007) os problemas evoluem e as famílias estão em permanentemente processo de mudança, como a um problema grave sucede outro num curto espaço de tempo, nenhuma ocorrência pode ser memorizada e compreendida, por isso, o tempo assume um ritmo de esquecimento. Nestas circunstâncias, é impossível fazer planos e projetos de vida futuros, o que se torna uma fragilidade para a família e para a intervenção, pois cada incidente interrompe o processo de intervenção em curso.

Falar de família competente é, pois, uma maneira de dar à família a sua competência, antes de ter em conta as suas faltas. Isto modifica, evidentemente, a posição do técnico, de facto, segundo Auloos (2003) se ele trabalha com uma família que é capaz de resolver os problemas que se lhe põem, já não faz sentido encarregar-se dela, mas antes, ativar um processo no qual a família poderá observar, experimentar, mudar.

Nas últimas décadas, vários autores deram voz à importância das forças das famílias e à ideia de que todas as famílias têm competências, Nagy e Zuk (1967, in Sousa, 2007) destacam a conotação positiva e a exploração do sistema de valores da família.

Madsen (1999, in Sousa, 2007) alerta para o facto de que as histórias de vida das famílias multiproblemáticas pobres são enquadradas numa perspetiva de necessidade de

responderem a sucessivas crises, procurando novas soluções para recentes circunstâncias. Este fator dá-lhes a aparência de caóticas e instáveis, mas revela, ao mesmo tempo, a preocupação em procurar soluções, demonstrando capacidade de resolver problemas. O autor salienta que, com frequência, os profissionais aludem à inexistência de mudança nestas famílias e à perpetuação dos seus padrões intergeracionais. Em simultâneo, verifica-se que estas famílias enfrentam crises sucessivas e vão conseguindo seguir em frente, com mais ou menos facilidade e sucesso, de modo que “é ajudar os pais a desenvolver competências para que estes não apenas sejam capazes de melhorar as suas interações com os filhos, como também de promover comportamentos socialmente aceites” (Maia, 2001, p. 144).

Toda esta instabilidade nos filhos reflete-se em insucesso escolar devido à falta de concentração e outros aspetos, de forma a serem considerados alunos de risco social, para uma melhor compreensão da realidade estudada é importante e necessário clarificar os conceitos.

II.4. O Abandono Escolar

O insucesso escolar é a incapacidade do aluno de corresponder aos objetivos da escola, ao nível das disciplinas e matérias lecionadas. Relativamente ao abandono escolar, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (2004) apresenta a conceptualização do abandono escolar, considerando que é fenómeno global e sistémico.

O aluno, a família e a escola como meio circundante são subsistemas que fazem parte da problemática, de modo que a análise e a compreensão do abandono escolar detona-se importante de conceptualizar. É fundamental que a escola, tenha uma política de integração e gestão desta temática, para garantir o sucesso profissional e pessoal do aluno.

Segundo Martins (2000), os indicadores que traduzem este fenómeno são as taxas de reprovação, retenção, retenção repetida, e por fim, abandono escolar.

Os conteúdos transmitidos, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores podem revelar-se, de igual modo, características do insucesso escolar, “o insucesso escolar, em sentido lato, não só em termos de notas/ avaliações dos alunos face à possibilidade de progressão, pode ser equacionado não só como insucesso dos alunos ou das suas famílias, mas também o da própria escola” (Relvas, 2006, p.179). O abandono e insucesso escolar

não são exclusivos da responsabilidade dos pais, a escola tem uma grande influência nesse processo.

Segundo Jorge (2007) o abandono escolar está associado com o nível de participação parental e às realizações escolares, este abandono é desprovido de supervisão e acompanhamento, revelando assim uma conflitualidade intrafamiliar.

De referir que no relatório do Instituto de Apoio à Criança (IAC), dados de 2010/2011 num universo de 7663 alunos sinalizados, o IAC reencaminhou 514 e reavaliou 342. De acordo com as problemáticas que mais se destacaram no relatório verificamos que 29 % das crianças apresenta risco e 22% negligência, 19 % de maus tratos físicos na família.

Relativamente ao relatório de 2011/ 2012 o IAC verificamos um aumento em mais de 3600 sinalizações, que perfizeram um total de 5742 casos identificados, desse total 3304 consideram problemáticas escolares e 2438 problemáticas comportamentais, dividindo a temática da problemática escolar apresentaram que 14 % desmotivação, 14% fraco aproveitamento escolar, 11% absentismo escolar, 11% dificuldades de aprendizagem, 5% retenções e 3 % abandono escolar. Quanto a problemática comportamental 11% na sala de aula, 8 % no pátio, 8% participação disciplinares, 6 % agressividade, 5 % violência verbal e 4% violência física. Estes dados apresentam alguma relevância para verificarmos a existência de intervenção junto do abandono escolar e das diversas problemáticas, de referir ainda o aumento das problemáticas escolares e comportamentais e diminuição de casos sinalizados por negligência.

Segundo Cabral e Pais (1998) o cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória para assegurar e promover o sucesso educativo para todos constitui como um grande desafio. A integração escolar condiciona positiva ou negativamente o sucesso escolar do aluno, a falta de interesse pelas matérias, pelos professores, colegas, a inadaptação pode resultar em avaliações menos positivas.

II.5. Risco Social

Costa (2002) apresenta-nos a ideia de que para se ser pobre existe uma causa efeito, sobre o fenómeno em que existe uma situação de privação e por sua vez de falta de recursos. De acordo com Sani (2006) a exposição de crianças à violência interpaparental tornou-se um desafio para os serviços sociais e de saúde sendo alvo de grande preocupação a partir do momento em que se começou a haver estudos, que verificaram que a existência de uma relação entre testemunhar a violência e ser paralelamente vítima de outros tipos de maus tratos, expondo estas crianças a uma dimensão elevada de risco social.

Ora se, uma família para além do risco de existência de maus tratos, se priva os filhos de recursos que possam satisfazer as necessidades básicas, entenda-se a alimentação e cuidados de higiene considera-se que existe risco social, o risco social é evidente, desde que as estas necessidades básicas e primárias não estejam satisfeitas pelos principais cuidadores. Sani (2008) refere que a sociedade pode contribuir para prevenir de forma eficaz a exposição das crianças à violência doméstica e apoiar aquelas que já vivem expostas a esta violência. A esta situação de negligência está associada a maus-tratos físicos e psicológicos que traduzem-se numa precariedade para o menor e em risco iminente, num caso destes é necessário sinalizar e acionar os serviços legais existentes (CPCJ).

Segundo Carapinheiro (2001) o risco social é uma construção social e coletiva, visto que cada pessoa é um fator de risco, na ótica deste autor, o processo de modernização social implica a intensificação e multiplicação dos riscos sociais, ao nível individual e ao nível coletivo, articulados com novos quadros existenciais de incerteza que atravessam os modos de vida das populações. Sani (2002) refere quer o modo como a criança exposta à violência interpaparental percebe tal experiência poderá justificar a presença ou ausência de certos sintomas, sendo importante referir que a construção que a criança faz acerca desta sua realidade é produzida não só apenas a partir da percepção que a criança tem de si mesma, mas também da percepção que tem acerca do seu sistema familiar.

Maia (2001) apresenta a teoria da aprendizagem social, desenvolvida por Bandura, segundo esta teoria as crianças desenvolvem-se de acordo com os padrões de comportamento que vêm nos progenitores, desta forma a criança vai aprendendo imitando e repetindo o que é socialmente aceite ou reprovado no contexto da sua família. Os

contrastes entre as necessidades, ansiedades e perspetivas de vida das crianças em situações de risco e as das crianças cujo desenvolvimento físico e moral não se debate com a satisfação das necessidades básicas e primárias das mesmas, associam-se a características de crianças com falta de poder, atributos a uma desvinculação afetiva, infelicidade, marginalidade. Sani (2008) à medida que a criança vai crescendo, consegue compreender melhor e lidar de modo mais adequado com os conflitos a que estão expostas, conseguindo regular mais eficazmente tanto as suas emoções como o seu comportamento.

Maia (2001) refere ainda que toda a criança necessita de amor e compreensão, para ter um desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade e sempre que possível deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade dos seus pais, num ambiente de afeto e segurança moral.

Consideramos pertinente, de acordo com a temática do risco social, verificar algumas questões no relatório de 2012 da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, verificamos que paralelamente ao acompanhamento efectuado pelo IAC, as comissões acompanharam de 69007 processos, dos quais 33379 foram arquivados, considerando que 35628 passaram para o presente ano, 2013.

Na análise do relatório comparativamente ao ano de 2011, existe um aumento de 1202 de processos. De referir que no ano de 2012 todas as crianças e jovens passaram a estar abrangidas pelo aumento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano e de 18 anos de idade. As temáticas referidas neste relatório incidem em cinco problemáticas, considerando a problemática da negligência com 30% (20902- 2012; 22696-2011), a problemática da exposição a modelos de comportamento que possam comprometer a saúde, segurança, bem estar e desenvolvimento da criança com 23% processos (16028-2012; 12974-2011), a problemática de situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação com 15 % de processos (10447- 2012; 9737-2011), a problemática de mau trato físico 6,3% processos (4402-2012) e mau trato psicológico 5,3% processos (3716- 2012; 6413-2011).

Ao apresentar estes resultados, verificamos que houve um aumento de processos comparativamente a 2011 de casos face com a problemática de exposição a modelos de comportamento que possam comprometer a saúde, segurança, bem estar e desenvolvimento da criança e jovens em perigo e um aumento de processos com a problemática em que é posto em causa o direito à Educação, aumentando assim o numero de crianças e jovens que assumem comportamentos que afectam o bem estar. De verificar que os casos de mau trato físico, psicológico e negligência diminuíram.

II.6. Enquadramento de Técnico Superior

Segundo Xiberras (1993) para cada norma ou sistema de normas é necessário indicar e definir os autores que contribuíram para a institucionalização da norma, desta forma introduz-se os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que são estruturas especializadas de apoio e de orientação educativa, integradas na rede escolar, conforme previsto no artigo 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Segundo Guadalupe (2009) na área de intervenção psicossocial deve considerar-se as redes sociais a ter em conta, face ao tratamento dos indivíduos. Existem equipas multidisciplinares que estão inseridas nos estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário. O técnico superior que integra, o SPO e as unidades especializadas de educação (NEE)¹ prestam apoio educativo e integram os alunos na rede escolar.

No âmbito do programa das reformas da Administração Pública, assumem especial relevância os novos regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, que constam na Decreto-Lei n.º 12 -A/2008, de 27 de Fevereiro.

Contudo, seguidamente, apresentamos o antigo Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, que estabelece o estatuto jurídico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designado por pessoal não docente. Referente à carreira de Técnico Superior de Serviço Social, diz o Decreto-Lei n.º 184/ 04 que desenvolve, no âmbito do projeto educativo de escola e no âmbito do serviço social de psicologia e orientação respetivo, as funções inerentes à sua especialidade, no seio do apoio socioeducativo, competindo-lhe, designadamente:

- “- Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios sócio-educativos;
- Promover as ações comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático;
- Desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação e da comunidade em geral, relativamente às condições sócio-económicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem;
- Apoiar os alunos no processo de desenvolvimento pessoal;

¹ Decreto - Lei n.º 3/ 2008

- Colaborar, na área da sua especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos na perspectiva do aconselhamento psicossocial;
- Colaborar em ações de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação na área da sua especialidade;
- Propor a articulação da sua atividade com autarquias e outros serviços especializados, em particular nas áreas da saúde e segurança social, contribuindo para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médica-educativa dos alunos com necessidades especiais, e participar no planeamento das medidas de intervenção mais adequadas.”

Estas competências foram revogadas pelo Decreto-Lei nº 12-A de 27/2 referido anteriormente, que estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, o Técnico Superior de Serviço Social (da carreira de pessoal não docente do ensino não superior prevista no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho) e o Técnico Superior de Serviço Social (da carreira de pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário prevista no regulamento aprovado pelo despacho n.º 17 460/2006, de 29 de Agosto), transita para a carreira geral de técnico superior, cujo conteúdo funcional está estipulado no Anexo da Lei nº 12- A /2008, conforme referido no n.º 2 do artigo 49º, transcrito de seguida:

- “- Funções consultivas, de estudo, planeamento, programação, avaliação e aplicação de métodos e processos de natureza técnica e ou científica, que fundamentam e preparam a decisão.
- Elaboração, autonomamente ou em grupo, de pareceres e projetos, com diversos graus de complexidade, e execução de outras atividades de apoio geral ou especializado nas áreas de atuação comuns, instrumentais e operativas dos órgãos e serviços.
- Funções exercidas com responsabilidade e autonomia técnica, ainda que com enquadramento superior qualificado.
- Representação do órgão ou serviço em assuntos da sua especialidade, tomando opções de índole técnica, enquadradas por diretivas ou orientações superiores.”

Depreende-se com os fragmentos supra citados que houve uma alteração significativa nas competências e funções designadas na carreira de técnicos superiores, que no Decreto-Lei 184/ 2004 eram claras e distintas de acordo com a área de formação profissional e agora com a alteração do decreto de lei, há aspetos a ter em conta que genericamente todos os cargos de técnicos superiores estão legislados por estes pressupostos indefinidos.

Segundo Iamamoto (2001) é necessário alargar sintonizar o serviço social com os novos tempos, para que seja possível captar novas mediações e requalificar o fazer profissional,

identificando particularidades para descobrir alternativas de ação. “Na tarefa de elaborar o perfil do trabalhador social, sua identidade profissional ou sua especificidade” (Ezequiel, 1995, p.249), perante este autor o Técnico Superior deverá ter a postura de acolhimento e de aceitação, a centralização da nossa intervenção deverá ser naquilo que ouvimos, no diagnóstico da situação problema e na forma como devermos proceder à resolução desse mesmo problema.

Verificamos que para traçar o perfil do trabalhador social, não chega elaborar documentos, este autor refere ainda que é a profissão que define o perfil do técnico através do que fazem os profissionais. O interesse e a preocupação deverão estar sempre presente na entrevista, reservando uma atitude de não julgamento. O Técnico Superior deverá facilitar a comunicação, revelando capacidade de escuta e de interesse. É importante capacitar o indivíduo orientado soluções para o problema, verificamos que “as funções que os trabalhadores sociais normalmente desenvolvem neste sector, relacionam-se com o bem-estar social” (Ezequiel, 1995, p. 33).

É necessário respeitar-se o tempo da família e/ ou aluno, na decisão de não quererem falar sobre determinados assuntos, porque lhes causam alguma dor ou incómodo, disponibilizarmo-nos a realizar visitas, com a rede social, favorecendo o ambiente à abertura de diálogo.

Como Técnica Superior de Serviço Social reconheço que ser objetivo e autêntico facilita a comunicação e o entendimento com o aluno, adotar uma postura de interesse e de abertura é fulcral para que este se sinta disponível a depositar confiança e que expresse abertamente sobre o seu problema, “a sua finalidade é a adaptação e o ajuste das pessoas, dos grupos e das comunidades beneficiárias dos programas, para garantir o funcionamento harmonioso do sistema” (Ezequiel, 1995, p.225).

Relativamente ao posicionamento em termos práticos, a leitura do todo na atribuição de valores do indivíduo é fundamental para uma intervenção adequada. A inclusão, reforço e integração deverão ser os objetivos primordiais da intervenção social no aluno, “o serviço social afirma-se como uma especialização do trabalho coletivo (...) ao se constituir em expressão de necessidades históricas” (Iamamoto, 2001, p.203).

Na escola a intervenção que se propõe está associada ao nível das famílias e dos educadores/ professores reforçando e consolidando esta relação, tendo sempre como objetivo o bem-estar dos alunos tanto ao nível escolar como familiar.

Deste modo, nas escolas em termos de áreas de intervenção, diagnosticamos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), alunos de etnia (cigana), alunos com comportamentos de exclusão social (comportamentos antissociais / delinquentes), alunos com maus-tratos (físicos/ psicológicos), alunos com risco social refletindo-se em insucesso escolar.

A intervenção pode justificar-se desde que se considere que o aluno apresenta desmotivação, baixo aproveitamento, comportamentos desajustados na sala de aula no recreio, assim como com dificuldades de aprendizagem, realizado o diagnóstico e fundamental haver respostas para estes alunos.

As áreas de intervenção social no âmbito escolar estendem-se ao meio envolvente do aluno, desde a saúde, às matérias lecionadas nas aulas, todas as intervenções, junto destes alunos pretendem proteger e salvaguardar os direitos dos mesmos.

Os destinatários de um programa específico ou acompanhamento personalizado serão alunos desajustados, que pratiquem a desordem e que tenham dificuldade de integração, a possibilidade de desenvolver ações de sensibilização prevenindo e projetando comportamentos sociais a adquirir.

O comportamento antissocial poderá ser sintoma de uma psicopatologia, designada de perturbação antissocial da personalidade. O comportamento antissocial pode ser definido como um padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violações das normas sociais em vigor de uma determinada comunidade.

O comportamento antissocial é considerado uma perturbação da personalidade, sendo:

“a) padrão persistente de desrespeito e violação dos direitos dos outros ocorrendo desde os 15 anos, indicado por 3 ou mais dos seguintes: 1) incapacidade para se conformarem a normas sociais (...); 2) falsidades, como é demonstrado por mentiras e álibis, ou contrariar os outros para obter lucro ou prazer; 3) impulsividade ou incapacidade para antecipar; 4) irritabilidade e agressividade (...); 5) desrespeito temerário pela segurança de si próprio e dos outros; 6) irresponsabilidade consistente (...); ausência de remorso (...); b) a pessoa ter idade mínima de 18 anos, c=) haver evidência de Perturbação do Comportamento, d) o comportamento anti-social não ocorrer durante a evolução da Esquizofrenia ou de um Episódio Maníaco”(DSM IV, 1996, 287-288).

A relação com as famílias e instituições das comunidades é fulcral para solucionar os problemas e ajudar as famílias a participar em programas parentais que favoreçam a resolução de limitações, entende-se que os Gabinetes de Apoio ao Aluno e Família

(GAAF) pretendem criar e garantir proximidade entre a escola, família e com a comunidade escolar, reforçar o papel que todos desempenham como agentes de socialização dos alunos.

A família, como elemento fundamental, no desenvolvimento do aluno, poderá ser solicitada a frequentar também programas ou projetos de forma a melhorar e potenciar as habilidades parentais e por sua vez garantir o sucesso académico do seu educando.

As famílias multiproblemáticas com a comunicação paradoxal tornam-se na maioria das vezes responsáveis, não isoladamente, pelas dificuldades de aprendizagem do aluno e pelo baixo rendimento escolar, de modo, que serão estas as famílias com necessidades de programas específicos de formação parental.

Juntamente com a comunidade escolar é fundamental o esclarecimento de situações de risco social e clarificar modos de atuação. É ainda importante que conheçam os técnicos superiores, pessoal não docente e que saibam quais as competências e as áreas específicas de intervenção, para Payne (2002) as respostas sociais evoluíram de forma que variam no tempo, nas condições sociais e culturais, entendamos assim as novas variáveis de intervenção social.

II.7. A Intervenção Social nas Escolas

A Educação pretende promover o potencial humano considerando os aspetos de cidadania, participação comunitária e justiça, assumindo-os como fundamentais ao desenvolvimento do aluno. O Sistema Educativo obedece a um sistema de regras derivadas da Política Pública do Ministério da Educação.

O Serviço Social Escolar teve as suas origens nos Estados Unidos da América, por volta de 1906/1907, devido à preocupação com as crianças mais desfavorecidas, houve assim a necessidade de conhecer os professores das crianças que recorriam às respostas sociais existentes nos bairros pobres, de forma a trabalhar conjuntamente com as escolas e os grupos existentes na comunidade, promovendo assim a compreensão e a comunicação entre todos os sistemas, facilitando a educação dos mesmos.

Desta forma, surgiu a necessidade de aproximar a escola à família, dado que os professores começaram a efetuar visitas às famílias dos seus alunos, onde verificaram a existência de problemas que eram impossíveis de comprovar na sala de aula.

Contudo, o Serviço Social em Portugal é relativamente recente e o papel da escola tem sido evidenciado desde sempre com alterações de governos, de ministros, e o papel dos professores tem sido debatido constantemente.

Nos anos 70, surge, no nosso país, o Instituto de Ação Social Escolar (IASE), onde se defende o direito de todos os cidadãos à educação, com reestruturações legais realizadas posteriormente, justifica-se integrar a intervenção social nas escolas, junto dos alunos desajustados, fazendo o intercâmbio entre a família afetiva e moral austera da sociedade civil. Considerando que a intervenção pode ser feita com o objetivo de capacitar os alunos a tornarem-se livres e capacitá-los a tornarem-se agentes do seu próprio desenvolvimento.

“Su principal objetivo, el de integrar a los pobres y marginados y controlarlos, llevando a cabo una ingente labor de organización de la dependencia, por medio de la administración económica de las ayudas, es el leiv motif de su creación y el fundamento de su legitimación en la división social del trabajo, al igual que en todos los países democráticos, esto es neutralizar la miseria y controlarla, no tratar de resolverla” (Mouro et al 2001, p.145).

Verifica-se a existência de um compromisso de luta pela garantia dos direitos e contribuição para o crescimento social político e cultural dos alunos, “vemos como tudo se alterou, as crianças de hoje nascem com direitos, a sua voz é ouvida e os pais cada vez se preocupam mais com os filhos, mesmo que possam estar inseguros sobre o modelo educativo a seguir” (Sampaio, 2010, p. 18).

O Técnico Superior pretende torna os alunos responsáveis pelos seus atos, construtores de ideias inovadoras e questionadores da realidade, assim permite que os alunos sejam transformador do seu próprio quotidiano “a escola não é, por certo, só um espaço de aprendizagem escolarizada, mas também um importante espaço relacional. Tendo como função importantíssima na preparação do individuo para a vida adulta” (Relvas, 2006, p. 180).

O papel do Técnico Superior pretende estabelecer e fortalecer as relações entre a escola e os pais, integrar as crianças que tinham dificuldade de adaptação a vida escolar e desenvolver seu trabalho em articulação com os outros profissionais, como podemos verificar no decreto-lei 12-A/ 2008, define funções consultivas, elaboração de pareceres e projetos com diversos graus de complexidade.

“A intervenção do Serviço Social em situações concretas tais como: na exclusão emergente, alicerçada em factores culturais, educacionais, em

factores que se perdem com a desigualdade de género, com a iliteracia e a baixa escolaridade (...)” Secretariado de Estado da Segurança Social

Desta forma, para solucionar as problemáticas existentes no âmbito escolar iniciou-se com a intervenção com a definição de prioridades entre os diversos problemas. “O trabalho social e o cliente chegam então a um acordo sobre o problema e o que cada um tem que fazer. Ambos têm que contribuir, pelo que devem ser definidas responsabilidades recíprocas. As atenções devem ser divididas em: problemas, prioridades e compromissos” (Payne, 2002, p. 208). É fulcral que exista uma articulação entre a teoria apreendida e a realização da prática. “O papel da teoria é tornar visível o invisível, definir padrões e conferir significados aos tipos de observações que normalmente são efectuadas pelos investigadores sociais quando estudam as sociedades e as culturas” (Moreira, 1994, p. 20).

Desta forma, para conseguir alcançar a mudança social, os Técnicos de Serviço Social regem pelos princípios da cidadania e do altruísmo. Cito, assim, os principais valores referidos no livro dos “100 Anos de Serviço Social”.

“Os principais valores ou princípios gerais do Serviço Social:

Respeito pelas pessoas- o reconhecimento de valor e dignidade de todos os seres humanos;

Auto-determinação dos clientes/ utilizadores do serviço- facilitação de auto-realização de cada indivíduo com o devido respeito pelos interesses dos outros;

Promoção do bem-estar humano- alívio e prevenção da aflição e do sofrimento;

Integridade profissional e competência- compromisso de servir estes fins com integridade e aptidão;

Justiça Social- o direito e o dever de chamar a atenção (daqueles que ocupam o poder) para as formas pelas quais o governo e a sociedade ou as instituições criam ou contribuem para os estados de aflição e sofrimento” (Mouro et al, 2001, pp.105-106).

Desta forma, o Serviço Social entende o aluno como elemento positivo do carácter da personalidade da criança e do seu meio familiar, analisando as suas influências ambientais, “interessa que pais e professores comuniquem de forma positiva, com confiança, sem paradoxos, de modo coerente (o que deve pressupor não terem muitas contradições), mas que exijam reciprocidade” (Sampaio, 2010, p.24).

Todos estes aspetos holísticos do aluno fazem parte da intervenção social, sendo que o objetivo primordial são as modificações da postura melhorando e facilitando o trabalho

educativo de ajustamento social, considerando assim que “o serviço social afirma-se como uma especialização do trabalho coletivo (...) ao se constituir em expressão de necessidades históricas” (Iamamoto, 2001, p.203).

A prática do Serviço Social apoia-se como agente de ligação entre a família / sociedade e a escola para dar unidade à ação educacional, criando um conjunto de medidas de ajuda às famílias através do provimento de necessidades básicas de subsistência.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

No presente capítulo, procuramos descrever e justificar as opções metodológicas tomadas neste estudo, salientando a importância do estudo qualitativo, do estudo de caso, apresentamos ainda as técnicas de recolha de dados. Procedemos ainda identificação dos participantes e análise de dados.

III.1. Opção metodológica

Segundo Ezequiel (1995) a metodologia é uma forma de ação social para a comunidade e verificamos que a “interpretação da metodologia requer um esforço de criatividade para conseguir utilizar e potenciar os meios e as técnicas próprias da organização que possam gerar e socializar o conhecimento” (Serrano, 2008, p. 48).

Desta forma, a metodologia valoriza o conhecimento gerado pelas técnicas utilizadas pelo investigador, “significa um método particular de aquisição de conhecimentos, de uma forma ordenada e sistemática de encontrar as respostas” (Reis, 2010, p.57). Entende-se assim que a metodologia a escolher deve seguir as técnicas existentes para que de forma ordenada e sistemática se consiga alcançar as respostas.

Dispomos de várias metodologias que associadas às adequadas técnicas permitem-nos orientar a intervenção, por exemplo, num caso prático o estudo do mapa familiar, permitem diagnosticar e avaliar a relação de conflitos, tensões entre a família, assim “o genograma «fala» no presente através de indicações objectivas: sexo, idade dos protagonistas no momento da sua elaboração, constituição da família nuclear e da família alargada, fratria, composição do agregado família que vive sob o mesmo tecto” (Benoit, 2004, p.55).

Serrano (2008) refere que devemos aproximar do conhecimento de forma múltipla e com métodos e instrumentos diversos, dado que assim será possível uma maior credibilização dos mesmos.

Atendendo aos objetivos enunciados, justifica-se a opção metodológica de cariz qualitativa, visto que não se promove a verificação de hipóteses nem mesmo a generalização de conclusões (Carmo & Ferreira, 1998).

Moreira (1994) identifica que uma mais-valia do método qualitativo, consiste no facto das explicações das atividades sociais requererem uma apreciação das perspetivas, culturas dos autores envolvidos. Este autor considera ainda que os investigados não são vistos como objetos com certas propriedades.

Pretende-se assim compreender o processo através do qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem esses mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994).

Reis (2010, p.63) indica que na “pesquisa qualitativa - há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”. Ao encontro a esta ideia verificamos que o resultado advém diretamente dos dados recolhidos pelo investigador por meio da observação, de entrevistas e de documentos escritos (Carmo & Ferreira, 1998).

III.2. Estudo de caso

O estudo de caso é indicado quando o investigador não pode exercer controlo sobre as ações e o estudo focaliza na investigação atual no seu próprio contexto (Yin, 2010). Entende-se deste modo, que o estudo de caso assume uma investigação particular, dado que segue o contexto natural do indivíduo.

Merriam (1998, in Carmo & Ferreira, 1998) afirma que, em primeiro lugar o investigador deve definir o problema da investigação, o qual é muitas vezes proveniente da sua própria experiencia ou de situações ligadas à sua prática, mas que pode resultar também de deduções a partir da revisão da literatura ou de questões sociais ou políticas.

Stake (2005, in Ferreira, 2012) apresenta três tipos de estudo de caso, e de acordo com os objetivos que o investigador tem em mente:

- estudo de caso intrínseco é adequado quando pretendemos compreender melhor o caso particular que se revela de grande interesse;
- estudo de caso instrumental, sendo o caso visto como facilitador da compreensão de outro fenómeno, pelo que é mais amplo que o anterior;
- estudo de casos múltiplos ou coletivos é um estudo instrumental alargado a vários casos que podem ser semelhantes ou distintos. Os casos são escolhidos de modo a pesquisar melhor um fenómeno.

A partir das características definidas por Stake (2005, cit por Ferreira, 2012), o seguinte estudo insere-se no último, em que o estudo de caso é múltiplo ou coletivo, dado que os participantes são distintos, escolhidos de forma a compreender melhor o fenómeno. É ainda considerado um estudo indutivo, segundo o autor referido dado que pretende interpretar os dados recolhidos de modo a dar respostas às questões iniciais.

III.2.1. Participantes

Consideramos como participantes em três grupos de intervenção, são eles a comunidade escolar do Agrupamento Escolas Afonso de Paiva, que vem caracterizado no trabalho de campo, os alunos das turmas de 5.º ano de escolaridade e ainda os encarregados de educação destes alunos.

De referir que a escolha do 5.º ano de escolaridade baseia-se no fato de ser um ano de grandes mudanças, em que os alunos passam de um professor que os acompanhou, por norma ao longo de quatro anos, para vários professores. E considerando ainda que devemos privilegiar as ações preventivas junto de alunos em risco social e com insucesso escolar, quanto mais cedo a intervenção a nível social e psicológica, maior poderá ser a facilidade de apreensão de conhecimentos e conceitos fundamentais e básicos a desenvolver, como por exemplo o respeito pelas regras e autoridade.

Passado a fase de delinear o universo de trabalho com alunos do 5.º ano, para selecionar os participantes do estudo, procedi à elaboração de uma checklist (fig.1) que delimita as características a dispor no nosso público alvo, ou seja, consideram-se os pré requisitos constituintes de cada aluno para a intervenção social, que posteriormente foi preenchida por cada diretor de turma.

De acordo com Reis (2010) a população alvo ou universo alvo, designa a totalidade dos indivíduos que possuem as mesmas características ou partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios.

Figura 1- Checklist

Pré Requisitos constituintes do Aluno para a intervenção social	Validação
Situação sócio - económica (beneficiário do escalão A).	
Casos sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (risco social).	
Alunos com insucesso escolar (retenções, abandono escolar).	
Comportamentos agressivos referenciados pelos Diretores de Turma e/ou Professores.	

Quanto ao resultado da checklist, num universo de 14 alunos identificados pelos diretores de turma foram selecionados aleatoriamente 6 alunos, considerando um por cada turma do 5.º ano (fig.2). Esta delimitação de 14 alunos para 6 acontece devido a questões temporais para a aplicação do estudo, sendo que os restantes alunos foram encaminhados para o técnico do SPO.

Figura 2- Apresentação dos alunos participantes

Aluno	Idade	Sexo	Situação sócio - económica (beneficiário do escalão A)	Alunos com insucesso escolar (retenções, abandono escolar)	Comportamentos inadequados referenciados pelos Diretores de Turma
Caso 1- J	11	Masculino	X	X	X
Caso 2- L	13	Masculino	X	X	X
Caso 3- P	12	Masculino	X	X	X
Caso 4- S	11	Feminino	X	X	X
Caso 5- N	10	Feminino	X	X	X
Caso 6- J	11	Feminino	X	X	X

III. 3. Técnica de recolha de dados

A técnica de recolha de dados utilizada foi análise de documentos, a entrevista, o diagnóstico social, o genograma familiar, a checklist, as escalas e as técnicas de dinâmica de grupo.

III.3.1. Análise Documental

Na análise documental pretendeu-se a recolha de informação de carácter biográfico e o acesso aos registos escritos constantes no processo dos alunos, que permitem uma reflexão de todo o processo do mesmo, segundo Yin (2010) os documentos desempenham um papel explícito de qualquer recolha de dados na realização de estudos de caso, são uma fonte de recolha de dados que deve ser usada na maioria dos estudos de caso, na medida em que o seu uso é importante na corroboração e confirmação da evidência sugerida por outro tipo de fontes de dados.

III.3.2. Entrevista

A entrevista permite-nos recolher dados sobre a nossa população alvo e desta forma para Yin (2010) as entrevistas são conversas guiadas, pelo que, embora seja observada uma linha de investigação consistente, a corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fluida e não rígida, para Morgan (1988, in Bogdan & Biklen, 1994) a entrevista surge como uma conversa intencional normalmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de se recolher informações sobre a outra. Ainda, Quivy e Campenhoudt (1988) permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

Segundo Lüdke e André (1986) a grande vantagem da entrevista em relação a outras técnicas e a de obtenção imediata e corrente da informação desejada, com praticamente qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Neste estudo, optei pela escolha da entrevista semi-estruturada na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994) o entrevistador incita o sujeito a falar sobre os conteúdos, explorando-os mais profundamente com questões orientadoras, do mesmo modo e segundo Moreira

(1994) as entrevistas estruturadas que permitem ao entrevistador introduzir uma ordem sequencial de questões.

Os investigadores têm em conta a realidade global e a fonte direta dos dados são consideradas naturais, por isso, tentam confundir-se com os sujeitos, interagindo de uma forma natural, mas tendo sempre em atenção a minimização dos efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram (Carmo & Ferreira, 1998).

Desta forma foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e informais com os diretores de turma, com técnico responsável pelo SPO e com os encarregados de educação.

As entrevistas com os diretores de turma serviram como meio de sinalização do público alvo, com o responsável do SPO as entrevistas serviram para a orientação da atividade para a comunidade escolar. As entrevistas com os encarregados de educação surgiram com a necessidade de verificar a validade do genograma da família apresentado na caracterização dos participantes.

III.3.3. Diagnóstico social

O diagnóstico social é um instrumento de trabalho que permite a recolha e o processamento da informação importante na resolução de qualquer caso. Nele constam todas as informações relativas ao contexto de vida dos alunos, desde a sua educação, a saúde, a habitação e a relação que estabelecem com os outros elementos da família. Compreende-se assim que é “uma forma de investigação e avaliação da realidade muito característica do Serviço Social que permite o planeamento da sua intervenção” (Guadalupe, 2009,p.58).

O mapa familiar, “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p.149). Ao longo do processo de identificação das fragilidades do agregado familiar tentou-se estabelecer uma ligação com as redes institucionais, para perceber que apoio era prestado às famílias e que medidas poderiam diminuir os factores potenciadores do agravamento da situação familiar.

Permite para responder a uma questão simples “por onde passa a satisfação das necessidades sociais num determinado sistema de ação” (Guerra, 2010, p.133). Ao

encontro desta perspetiva, Guadalupe (2009) identifica que o diagnóstico apresenta as potencialidades e riscos de uma família, e que assim as potencialidades prendem-se com a avaliação da situação problema e as possibilidades permitem uma planificação, avaliação e intervenção.

III.3.4. Genograma familiar

O genograma familiar ou mapa de rede, segundo Guadalupe (2009) é um instrumento utilizado no registo de informação para o diagnóstico. Este mapa é apresentado na caracterização de cada participante, em que são identificados os membros da família, as ligações e tensões existentes. Assim, é fundamental análise de conteúdo da história de vida na qual tentaram-se reconhecer os fatores de vulnerabilidade familiar e consequentes implicações, sobre as quais é possível intervir de forma qualitativa e quantitativa e, identificar os recursos e potencialidades que contribuam para a resolução dos problemas e segundo “a interpretação da história e da cultura. Trata-se de conseguir que cada indivíduo conquiste a sua própria identidade dentro da realidade que está a viver, e que compreenda outras estruturas sociais, políticas e económicas da sua comunidade” (Serrano, 2008 p.77).

Através do genograma familiar obteve-se um conhecimento profundo das necessidades de cada aluno, bem como das potencialidades do agregado familiar, permitindo visualizar uma melhoria nas condições de vida dos alunos, envolvendo os pais no processo evolutivo de cada aluno.

III.3.5. Checklist

O procedimento para a recolha de dados é a utilização de uma checklist (fig.1), apresentada na caracterização dos participantes.

O preenchimento da checklist permitiu ao diretor de turma observar, numa perspetiva naturalista os comportamentos e a realização das diversas tarefas na dinâmica de grupo (Estrela, 1994), através deste processo foi possível recolher dados para o preenchimento e validade do mesmo. De forma a recolher assim o grupo da população alvo, ou seja dos potenciais alunos a intervir, o diretor de turma para o preenchimento fez ainda uso da observação indireta, dirigindo-se diretamente ao indivíduo para obter a informação procurada (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A recolha de informação através da checklist justificou-se pelo conhecimento que os diretores de turma têm acerca de cada aluno, facilitando o processo de sinalização e de recolha de dados. De referir que após a recolha dos alunos é identificada a população alvo (fig.2) na caracterização dos participantes.

III.3.6. Escalas

Os três seguintes instrumentos utilizados no estudo, foram validados para a população portuguesa por Sani (2003). Tratam-se de três escalas de aplicação direta, que são as Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I); a Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (E.C.C.V.) e a Escala de Percepção da Criança sobre Conflitos Interparentais (C.P.I.C.), (CF. Anexo Anexo XIII, Anexo XIV, Anexo XV).

A aplicação destas escalas surgem com a necessidade de clarificar o nível de risco social a que os alunos identificados estão expostos.

A Escala S.A.N.I composta por trinta itens tendo como objetivo avaliar através da criança o seu contexto familiar de modo a poder identificar como um contexto onde ocorrem ou não situações de violência (Sani, 2006a).

A estrutura está organizada em torno de quatro fatores, sendo que o primeiro fator diz respeito ao Abuso Físico e é composto por seis itens; o segundo factor denominado de Abuso Emocional integra nove itens; o terceiro fator traduzido na Coerção engloba sete itens e por fim o quarto factor denominado de Controlo composto por oito itens (Sani, 2006a).

A E.C.C.V. é composta por trinta e dois itens organizados em quatro fatores, sendo o primeiro fator composto por onze itens designado Determinantes Socioculturais, o segundo fator Determinantes Individuais, que inclui doze itens, o terceiro fator são as Determinantes Educativas, constituído por seis itens e por fim o quarto fator a Etiologia da Violência com três itens.

Esta escala pretende avaliar as crenças de crianças e adolescentes sobre violência, independentemente de estas situações fazerem parte ou não da vida das mesmas.

Apresenta-se num formato de quatro opções de resposta: em que o 1 (não concordo), 2 (concordo pouco), 3 (concordo) e 4 (concordo muito), sendo que cada item diz respeito a uma crença (Sani, 2006b).

A escala seguinte, a C.P.I.C consiste numa tradução e validação da escala original “Children’s Perception Of Interparental Conflit Scale” de Grych, Seid e Fincham (1992) e pretende averiguar as percepções interparentais da criança (Sani, 2006c).

É constituída por quarenta e oito itens com alternativas de resposta entre verdadeiro, pouco ou às vezes verdadeiro e falso, organizadas em três fatores. O primeiro fator é a Propriedade do Conflito e eficácia no coping, que engloba vinte e cinco itens relacionando a intensidade e resolução do conflito na eficácia no coping, integram no segundo factor a escala global da Ameaça composta por seis itens, terceiro factor denominado de Culpa constituído por nove itens dividido por dimensão de conteúdo e culpa (Sani, 2006c). Considera-se ainda uma última dimensão denominada de triangulação que engloba oito itens, não tendo saturado especificamente em nenhum factor devido à sua instabilidade (Sani, 2006c).

III.3.7. Técnicas de dinâmica de grupos

A técnica de grupos é considerada necessária para a dinâmica determinada com comunidade escolar (ex. diretores de turma), de referir ainda que a dinâmica de grupos é relevante para a relação a estabelecer com os encarregados de educação.

Desta forma, Serrano (2008) considera que as técnicas de grupo devem ser aplicadas, tendo objetivo claro e bem definido e que a participação ativa de todos os membros produz a consciência de que o grupo existe em e para eles próprios. De acordo com a autora participar é uma dinâmica pela qual nos comportamentos a relacionar-nos com os outros, a reafirmar ou modificar os nossos pontos, consegue-se unir esforços e interesses com os outros, desta forma na dinâmica com a comunidade escolar e com os encarregados de educação pretendem-se que haja uma partilha de experiências, de conhecimentos de modo a adaptar e modelar comportamentos.

III. 4. Procedimento e Técnicas de Análise de Dados

Neste ponto, a análise de dados surge como o processo organização sistemática do material recolhido, aumentando a compreensão e permitindo que o investigador apresente ao leitor o que encontrou. Através da análise de dados “dá a conhecer as suas causas de fundo e oferece vias de ação para sua resolução gradual” (Serrano, 2008, p. 29).

Luke e André (1986) referem dois momentos na análise de dados, a organização do material dividido em partes; e a procura de relações entre os dados. Os mesmos autores definem três processos analíticos para a análise de dados: 1) a análise durante a recolha de dados; 2) a criação de categorias; 3) a construção de teoria. Numa primeira abordagem, estes processos são importantes para se iniciar a análise, embora os autores considerem que há vários níveis intermédios que são necessários para que a análise seja mais profunda, de forma a permitir maximizar os dados.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994) há dois modos de enquadrar as abordagens à análise, numa das abordagens, a análise é simultânea à recolha de dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos. A outra abordagem envolve a recolha dos dados antes da realização da análise. A reflexão sobre o que se vai descobrindo, enquanto se está no campo, é considera-se parte integrante dos estudos qualitativos.

À medida que o estudo decorria, através das técnicas de recolha de dados apresentadas anteriormente pelos intervenientes, os diretores de turma, os alunos, os encarregados de educação foi possível nortear uma de uma intervenção social, para estes três públicos, descrita no capítulo seguinte no trabalho de campo. Este processo, de recolha de dados contribuiu para clarificar e responder aos objetivos da intervenção e às questões do estudo.

De forma, depois da recolha de dados, a análise decorreu da forma mais profunda e detalhada, com vista a fazer uma seleção dos dados pertinentes, tendo em conta as questões do estudo. Assim é feita uma descrição do trabalho realizado, incluindo as atividades propostas de diagnóstico, as resoluções e explicações dadas, permitindo a transcrição das tarefas de diagnóstico para as tarefas implementadas.

III.5. Considerações Éticas

Inicialmente foi proposto ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas a aprovação da temática para a dissertação da tese, e posteriormente foi proposto à direção do Agrupamento Escolas Afonso de Paiva a autorização para a implementação do estudo (CF. Anexo I, II). Ao Ministério de Educação foi solicitada a informação da sobre a quantidade de Gabinetes de Apoio ao Aluno e Família (Anexo XXVII) implementados para verificar os mesmos no relatório do IAC.

De forma a complementar o estudo, foram tomadas algumas providências para a implementação das atividades psicossociais direcionadas aos alunos, foi solicitado via e-mail, à Dr.^a Ana Sani, que disponibiliza-se os questionários por ela elaborados e validados em 2003, sobre as Sinalização do Ambiente Natural Infantil, a Escala de Crenças sobre a Violência e a Escala de Prevenção da Criança sobre os Conflitos Interparentais (CF. Anexo Anexo XIII, Anexo XIV, Anexo XV).

De acordo, com a confidencialidade dos dados e proteção dos alunos, foi ainda proposto uma autorização para que os Encarregados de Educação permitissem a participação dos seus educandos nas atividades a propostas (CF. Anexo III). O direito ao anonimato e à confidencialidade dos resultados foi garantido, não sendo identificado a identidade dos alunos nas respostas recolhidas através da aplicação das atividades e dos questionários.

CAPÍTULO IV - TRABALHO DE CAMPO

Neste capítulo parece-nos pertinente começar com as características da cidade de Castelo Branco, apresentando posteriormente a caracterização da Instituição onde decorreu o estudo.

No presente capítulo descrevemos ainda o trabalho realizado junto dos participantes, no decorrer do estudo, apresentamos uma síntese das tarefas de diagnóstico, com a determinação dos prazos das atividades, apresentando, seguidamente, as tarefas de intervenção e os resultados obtidos numa análise da intervenção social.

IV.1. Contextualização Institucional

IV.1.1. Componente Sócio Demográfica de Castelo Branco

Castelo Branco é sede de um dos maiores municípios em Portugal, com 1438 km² de área e 56033 habitantes (Dados do INE, 2011), subdividido em 25 freguesias, sendo uma predominantemente urbana – a freguesia de Castelo Branco, e duas são medianamente urbanas – Alcains e Cebolais de Cima e as restantes são freguesias predominantemente rurais (Diagnóstico do concelho 2011).

Figura 3- Distrito de Castelo Branco



O município (fig.3) é limitado a norte pelo município do Fundão, a leste por Idanha-a-Nova, a sul pela Espanha, a sudoeste por Vila Velha de Ródão e a oeste por Proença-a-Nova e por Oleiros.

No concelho de Castelo Branco existem escolas com ensino básico, secundário, de carácter profissional, de formação profissional, formação contínua e ensino superior. Caracterizando o ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos existem sete agrupamentos de

escolas no concelho de Castelo Branco. Segundo os dados do último Diagnóstico do concelho, no ano letivo de 2010/2011 o Agrupamento João Roiz tinha 1055 alunos, o Agrupamento Afonso de Paiva 1081 alunos, o Agrupamento Cidade de Castelo Branco 932 alunos, o Agrupamento Faria de Vasconcelos 883 alunos, o Agrupamento José Sanches (Alcains) 1074, o Agrupamento São Vicente da Beira 264 e por fim o Agrupamento Vila Velha de Ródão não existindo dados do mesmo. Segundo dados do mesmo diagnóstico, no conjunto de todos os agrupamentos, no ano letivo 2010/ 2011, registaram-se 25 casos de abandono escolar.

IV.1.2. Caracterização da Instituição

O Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva é um agrupamento de escolas de acordo com o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, com a nova redação dada pelo Decreto-Lei n.º 24/99 de 22 de Abril. Apresenta-se como uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades.

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Afonso Paiva define o regime de funcionamento do mesmo, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa, estabelecendo o quadro de normas e regras a que todos devem obedecer.

Relativamente às atividades extracurriculares, estas orientam-se para o enriquecimento cultural, cívico, científico, para a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade. Este tipo de atividades desenvolve-se para além do tempo letivo dos alunos e são de frequência facultativa.

Em relação às atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico, estas devem atender aos objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento e devem constar no respetivo Plano Anual de Atividades.

No Agrupamento de Escolas Afonso Paiva existem 8 turmas de pré-escolar, o que dá um total de 141 alunos, no ano letivo de 2010/ 2011. No que diz respeito ao 1.º Ciclo, existem 23 turmas com um total de 442 alunos, quanto ao 2.º Ciclo, existem 10 turmas com 232

alunos e por fim, as turmas de 3.º Ciclo que são 12 turmas com 266 alunos, dando origem a total de 1081 alunos existentes no Agrupamento em estudo. Relativamente à população deste Agrupamento deparamos com diversas problemáticas, tais como, alunos de diversas etnias (ex. cigana) e alunos com necessidades educativas especiais. Existe uma especialização no agrupamento em acolher alunos com necessidades educativas na área da surdez, institucionalizados, ou em abandono escolar e risco social.

IV.1.3. Serviços Especializados do Agrupamento

Os serviços prestados pelo agrupamento que pretendem garantir a plena integração dos seus alunos o agrupamento contempla assim os Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE), os Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), os serviços do Núcleo de Apoio Educativo (NAE) e Serviço de Ação Social Escolar (SASE).

O SPO integra um psicólogo, que tem como funções proceder ao diagnóstico de disfunções psicológicas, e terapias na aprendizagem, apoia a integração desses alunos; elaborar relatórios informativos ao percurso escolar dos alunos com acompanhamento e elaborar o Plano Educativo Individual (PEI).

O NAE é uma estrutura técnico-pedagógica que tem como objetivo assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos. Neste sentido, o agrupamento pretende incluir todos os seus alunos, tais como ensino especializado de música, intervenção precoce, sala de ensino estruturado para alunos com espectro de autismo, ensino bilingue para alunos com deficiência auditiva, cursos de educação formação, cursos de educação formação para adultos, programa integrado de educação formação e ensino especializado a alunos com NEE.

No que diz respeito ao SASE, este conjuga um conjunto de ações e medidas que visam apoiar os alunos e as suas famílias, e tem como principal objetivo garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

O agrupamento ainda oferece aos seus alunos um conjunto de serviços que se complementam a sua formação e bem-estar durante o ano letivo. À disposição dos alunos estão duas bibliotecas, uma na escola sede e outra na escola de S. Tiago, espaços desportivos, refeitórios, dois bares, um dos quais na escola sede e aparelhos de climatização e todo um espaço recreativo, tanto interior como exterior.

IV.2. Descrição das Tarefas de Intervenção

No seguimento da caracterização da cidade de Castelo de Castelo Branco e do Agrupamento Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco, parece pertinente referir que de acordo com as técnicas de recolha de dados obteve-se o diagnóstico dos participantes através da checklist preenchida pelos Diretores de Turma. Este processo permitiu reunir o grupo de participantes e a programação das atividades que de seguida passamos a explicar. As atividades apresentadas servem-se das problemáticas de risco social e insucesso escolar latentes na checklist. Na análise de dados as técnicas de recolha de informação permitem diagnosticar as necessidades sociais de um determinado sistema de ação (Guerra, 2010) e torna-se possível diagnosticar ainda as potencialidades e riscos de uma família, permitindo uma planificação, avaliação e posterior intervenção (Guadalupe, 2009).

As atividades programadas serão propostas ao Diretor do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, desenvolvidas pela Técnica Superior de Serviço Social, com a colaboração do Psicólogo responsável pelo SPO, pelos elementos da Comunidade Escolar (D.T), não descurando a supervisão e acompanhamento da Orientadora de Mestrado, a sua calendarização pode ser consultada (Cf. Anexo V).

Segundo Serrano (2008) um grupo estuda analítica e entusiasticamente um caso com todos os pormenores, para retirar conclusões ilustrativas, de acordo com esta ideia e de forma a completar a caracterização dos participantes anteriormente apresentada (checklist), segue-se a caracterização familiar de cada aluno. Esta caracterização foi possível através do diagnóstico social e genograma familiar.

Desta forma, para obtermos resposta às nossas questões de partida delineou-se tarefas de intervenção para os três grupos de participantes apresentados anteriormente e dividiu-se em três partes a intervenção. A primeira parte é desenvolvida com atividades para a comunidade escolar (ex. diretores de turma).

A segunda parte com atividades psicossociais para os alunos e todas as atividades servem-se de uma estrutura pensada e planeada para uma análise desenvolvida pelo próprio, aluno, ao nível macro da conceptualização da família, para um nível micro da percepção do próprio indivíduo. Na terceira parte consta a programação das atividades para os encarregados de educação que seguem igualmente uma estrutura organizada e planeada, por forma a iniciar-se de uma auto-análise acerca da comunicação e do estilo

comunicacional e por fim é ambicionado momentos de reflexão acerca da organização do quotidiano e do acompanhamento aos educandos (ex. nas tarefas escolares).

Desde logo iniciamos a intervenção com a comunidade escolar (I Parte), esta dispõe de uma atividade que consiste na exposição da temática sobre a Intervenção Social Escolar. Pretende-se informar toda a comunidade escolar sobre os diversos intervenientes e vários contextos da intervenção social escolar. Deseja-se criar parcerias de modo a potenciar o sucesso da intervenção social e ainda desmistificar e informar sobre os procedimentos a adotar com alunos em situações de risco social e com insucesso escolar. A proposta desta atividade surgiu em reunião com os diretores de turma do 5.º ano, aquando o preenchimento da checklist. E num outro momento de reunião com os diretores de turma, aquando a comunicação dos alunos selecionados, procedeu-se ao agendamento das intervenções com alunos, em que os professores dispensaram os alunos uma vez por semana para se reunirem.

As ações para os alunos (II Parte) decorreram com o recurso a várias técnicas anteriormente apresentadas, assim através da análise de documentos, surge a terceira atividade com a verificação do processo social do aluno e uma quarta atividade com a verificação e preenchimento do diagnóstico social.

Através do agendamento com cada aluno procedeu-se a elaboração de um horário / plano diário, atividade cinco, para que fosse possível o cumprimento de várias regras, tais como a hora estabelecida entre o diretor de turma e a técnica para a intervenção psicossocial. De referir que todas as atividades foram desenvolvidas e realizadas pelos alunos, permitindo uma reflexão intrínseca sobre o mundo real de cada aluno, a posição do técnico é apenas de supervisão e esclarecimento, caso ocorra. As atividades para os alunos são da autoria de Sani (2006^a; 2006^b; 2006^c) com a aplicação das escalas, como referido no capítulo da metodologia, na técnica e recolha de dados e as restantes atividades sobre a auto-estima são da autoria de Quiles & Espada (2007).

A atividade seguinte, é a número seis com o desenho da família, permitiu verificar a existência de tensões, represálias e/ou de maus tratos, que com a atividade sete em que consta a caracterização dos elementos da família (Cf. Anexo XII), através da nomeação de características identificativas atribuídas pelo aluno, permitindo ao aluno refletir sobre a constituição do seu agregado familiar.

Estas atividades permitiram um maior e profundo conhecimento do contexto familiar e possibilitaram a construção do genograma familiar, que apresentamos na análise individualizada de cada aluno nas tarefas de intervenção. No seguimento das atividades, segue-se uma explicação da organização das mesmas.

A atividade oito é a aplicação da escala sobre a “Sinalização do Ambiente Natural Infantil” permite verificar as características inerentes à família de cada aluno, identificar o ambiente natural e identificar comportamentos de violência no seio da sua família. Esta atividade tem como principal fundamentação reconhecer as características ao nível do fator físico e emocional (Cf. Anexo XIII).

Desta forma, a atividade dez é a aplicação da “Escala de Crenças sobre a Violência” onde é possível indagar o conhecimento que o aluno tem acerca da temática da violência, refletindo-se em casos práticos que permitem ao aluno uma visualização sobre a temática e que podem ser identificados de forma a refletir o que passa em casa de cada aluno. Na atividade onze contempla-se a grelha de registo de resposta (Cf. Anexo XIV).

A atividade doze é a aplicação da escala de “Percepção da Criança dos Conflitos Interparentais” permite que o aluno reflita face à identificação de conflitos entre os pais, irá possibilitar que o aluno analise a existência de maus tratos no seio familiar, identificando a postura e atitude que o mesmo tem face às situações de discussão e tensão entre os pais (Cf. Anexo XV).

De seguida, na atividade treze é a revelação da “Identificação da Pessoa de Confiança” para promover a reflexão sobre quem é que o aluno recorre em situações de fragilidade, a necessidade de promover a reflexão sobre quem são os elementos de confiança e a quem estes depositam confidencialidade das situações vividas, menos positivas e positivas no dia-a-dia (Cf. Anexo XVI).

Segue-se uma atividade catorze em que “Como sou. A percepção que tenho de mim” com uma auto-avaliação do aluno e ainda sobre o mundo que o rodeia, depois da abordagem mais específica da família, passamos para uma intervenção mais centrada no aluno em que a percepção que o aluno tem de si próprio irá permitir a reflexão sobre o auto – conceito, auto-estima do aluno (Cf. Anexo XVII).

Após a reflexão sobre a percepção global do aluno é importante e perceber as características dos alunos da turma, atividade quinze. Permitindo assim identificar as características dos alunos da turma, que possibilita uma melhor compreensão sobre como é

que estes alunos avaliam as suas lacunas e as dos seus companheiros. Possibilita ainda a reflexão sobre como construímos a nossa imagem e a dos outros, conhecendo a ideia que os alunos têm sobre cada membro, evitando o uso de rótulos para classificar os outros. Esta atividade permite ainda perceber que nível de integração que têm estas crianças, percebendo como os alunos se auto-caraterizam e como caraterizam os colegas (Cf. Anexo XVII). Como é que estes alunos se avaliam e que percepção têm do seu corpo, perceber como se identificam, que aspetos positivos ou negativos, projetando essas respostas no seu contexto familiar e escolar. Por vezes, nestes casos não são valorizados e têm baixa autoestima e até mesmo no contexto de sala de aula, é importante que existam reforços positivos para se desenvolva uma personalidade confiante e assertiva.

Após a avaliação e percepção global do aluno, importante avaliar e perceber as características dos alunos da turma (Cf. Anexo XVIII), com a atividade quinze.

Sucedem a atividade de maratona de elogios, atividade dezasseis, que permite fomentar a capacidade de dar e de receber elogios. Despertar os alunos para a necessidade de haver valorização e reconhecimento pelos comportamentos positivos que desenvolvem com os outros. Com esta atividade pretende-se elevar o conceito de amizade e a facilitar a comunicação entre os outros alunos, tem também como objetivo mostrar algumas situações em que podem elogiar, tal como gostariam de ser elogiados, reconhecer a importância dos elogios (Cf. Anexo XIX).

A atividade seguinte está associada à aceitação de críticas, atividade dezassete, promovendo o diálogo sobre o que de menos positivo é-lhes apontado (aluno), potenciando a reflexão sobre como construímos uma imagem dos outros, todo este processo permite uma auto-reflexão sobre a sua imagem e a dos outros elementos do grupo. Considerando que é importante despertá-los para a possibilidade de que podem mudar e melhorar as coisas que menos gostam neles. Desta forma, estimulá-los à reflexão sobre o que lhes incomoda e apresentar uma crítica construtiva, aprender assim a interpretar positivamente as críticas (Cf. Anexo XX), estimulando a resiliência individual de cada aluno. Pretende-se potenciar o desenvolvimento interpessoal, inculcando-se a capacidade de introspeção sobre as atitudes.

As ações para Encarregados de Educação (III- Formação Parental) é desenvolvida numa reunião com todos, solicitando a autorização para que os filhos possam participar nas atividades anteriormente apresentadas (Cf. Anexo III) é ainda solicitado aos pais para participem nas ações sobre a formação a parental, de forma a adotarem uma

consciencialização e adequada responsabilização na supervisão e educação dos seus educandos, atividade dezoito e dezanove.

A intervenção parental pretende incidir em áreas sobre a comunicação e acompanhamento aos seus filhos, apresentado as tarefas de intervenção alusivas às temáticas, de referir que o questionário sobre a comunicação é do autor Estanqueiro (2009) e as restantes atividades sobre a organização do quotidiano são da autoria de López (1999), coordenadora de um escola de pais em Espanha.

Na atividade dezanove, serve-se de uma apresentação conjunta de técnico e participantes e do que consiste a programação das atividades. Desta forma, para a que o técnico não seja considerado como intruso, apenas é pretendido uma orientação e reflexão conjunta sem individualizar caso a caso, para evitar constrangimentos e conflitos (Cf. Anexo XXI).

Segue-se a atividade vinte, que consiste na apresentação de um power point sobre a temática da comunicação, onde a técnica de dinâmica grupos será fundamental. Desta forma propõe apresentar a exposição da temática sobre os vários estilos comunicacionais, prevê-se que os participantes identifiquem o estilo comunicacional e as características de cada elemento (CF. Anexo XXII). Este processo irá permitir uma análise do que poderá funcionar menos bem a nível relacional entre os elementos da família.

De facto, com o ritmo de vida que é exigido no século XXI não permite aos indivíduos uma breve reflexão sobre o seu dia-a-dia, de forma que as seguintes atividades serão com a exposição de imagens e é pretendido que seja possível prever uma reflexão para a adoção de novos comportamentos. Assim perante situações do dia-a-dia, como por exemplo assistir a um programa de televisão, possibilita uma maior visualização e impacto social do que poderá ocorrer nos que nos rodeiam. Esta atividade pretende responsabilizar os Encarregados de Educação no processo evolutivo do aluno, como exemplo no jogo, através de imagens é possível sensibilizar para a supervisão e acompanhamento na exploração do aluno com o mundo.

Fomentar, na atividade vinte e dois, a possibilidade de uma reflexão sobre o adequado acompanhamento nas tarefas escolares e assim promover a análise acerca da importância deste acompanhamento. O objetivo é promover uma proximidade entre os pais e filhos e adaptação de comportamentos de supervisão e acompanhamento, possibilitando a partilha de angústias e receios entre pais e filhos, permitindo um espaço de encontro e de união (Cf. Anexo XXIII).

Após a apresentação das “Tarefas Escolares”, segue-se a “Atividade do Jogo” que tem como pressupostos de incentivar o acompanhamento e supervisão ao aluno (Cf. Anexo XXIV).

A temática seguida, proposta em atividade é o Acompanhamento à Refeição, atividade vinte e quatro, entende-se, que a existência de problemas ou disfunções alimentares poderão estar relacionadas com a falta de acompanhamento dos progenitores às refeições, desta forma, para colmatar esta questão é fundamental promover a comunicação, o acompanhamento e a supervisão. Refletir sobre situações de ausência de acompanhamento, de modo, a que em conjunto seja possível delinear os ideais de comportamentos a adquirir e de supervisão, na refeição de forma a minimizar as disfunções alimentares (Cf. Anexo XXV). Mais tarde, esta atividade tem como principal objetivo a constatação da tomada de consciência e adoção de novos comportamentos e novas atitudes.

De facto, considero fundamental haver uma avaliação face à intervenção e adequação de conteúdos e sua pertinência. Esta avaliação é formativa e será desenvolvida em grupo, para que seja facilitada a comunicação e para que não haja inibições, nem receios de cada participante. Este método irá permitir a possibilidade de diálogo e de reflexão conjunta, sobre os pontos de melhoria (Cf. Anexo XXVI).

IV.3-Tarefas de Intervenção

IV.3.1. Intervenção com a Comunidade Escolar

A exposição da temática para a comunidade escolar, como anteriormente foi referido tinha o objetivo informar toda a comunidade escolar sobre os diversos intervenientes e contextos da intervenção social escolar, para alcançar esse objetivo houve a intervenção de três oradores, com diferentes temáticas, apresentada por mim foi sobre o Serviço Social nas Escolas Básicas, seguindo-se o Professor Carlos Matos sobre a Intervenção da CPCJ e terminamos a sessão com a intervenção do Psicólogo Carlos Teixeira que apresentou a estrutura do acompanhamento psicológico a casos de risco social e o impacto a nível futuro. Apresentamos em anexo o cartaz que elaborado que foi exposto em vários pontos estratégicos na escola e ainda parece pertinente a apresentação do plano de sessão, é ainda apresentado o power point elaborado e apresentado (Cf. Anexo VI; VII; VIII).

Todos os pressupostos da intervenção entendem potenciar o aluno para o sucesso escolar e para minimizar o risco social, prevenindo o abandono escolar, de modo a apoiar o aluno e a família fomentando o seu projeto de vida, as metodologias de intervenção foram apresentadas, seguidas da apresentação de um caso de estudo, aluno caso 1, como exemplo.

O professor representante da CPCJ, Carlos Matos, apresentou a ligação da escola com a comissão, do difícil trabalho de articulação com a rede social de suporte e abordou ainda a limitada e demorada resposta do tribunal. Relatou a sua experiência como professor representante, referindo a disponibilidade dos técnicos da comissão, visto trabalharem afetos num determinado local, e por exemplo no caso específico deste professor o seu horário estava totalmente preenchido não havendo tempo no horário para se dedicar aos casos da comissão, abordou-se ainda o facto das entidades não estarem abertas e disponíveis para colaborar, para disponibilizar os técnicos, visto neste momento de crise haver uma maior rentabilização de recursos humanos. Atribuiu o trabalho desenvolvido à boa vontade dos técnicos que colaboram com a CPCJ e enalteceu os excelentes resultados que tem obtido apesar de todas estas vicissitudes.

O psicólogo do SPO, Carlos Teixeira, apresentou algum dos casos sociais mais complexos, contudo apresentou resultados positivos, devido a excelente articulação e colaboração com

os diretores de turma. Apresentou a experiência que tem de comissão, visto ter sido secretário da CPCJ de Castelo Branco.

A estratégia utilizada para que houvesse plateia e adesão à atividade foi criada através de certificados de presença e participação para os palestrantes. Estes certificados foram assinados pelo presidente do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e pela organizadora da atividade (Cf. Anexo IX, X), foram ainda distribuídos uns folhetos alusivos às temáticas apresentadas (Cf. Anexo XI).

Após esta atividade, qualquer membro da comunidade escolar deveria saber identificar e sinalizar casos de risco social (negligência, maus tratos) para os técnicos responsáveis, a comparecência fez-se sentir em maior número os diretores de turma do 5.º ano e por alguns funcionários.

IV.3.2. Intervenção Psicossocial com os Alunos

De seguida, apresentamos uma análise da intervenção psicossocial social dos seis casos, demonstrando exemplos de algumas respostas dadas na execução das atividades, que anteriormente foram descritas.

A atividade da realização do horário/ plano diário, como principal objetivo distribuir horas para as várias tarefas a desenvolver, uma vez que estes alunos apresentam lacunas com a organização de tarefas e do dia-a-dia.

Ao envolver os alunos na construção deste horário procurou-se potenciar uma maior responsabilidade sobre o cumprimento do mesmo, assim com o seu desenvolvimento inclui as atividades que eles gostam de praticar, de maneira a organizar e rentabilizar o tempo, para tudo o que têm que executar, incluindo as tarefas escolares. Podemos verificar na figura 4, um exemplo de um plano diário desenvolvido para um dos seis alunos acompanhados.

Este horário/ plano diário foi elaborado individualmente com cada aluno, tendo em conta as especificidades e tarefas de cada um, foi proposto a afixação de uma cópia deste documento em local visível a todos os elementos da família, como por exemplo porta do quarto, frigorífico. Assim pretende-se envolver e responsabilizar não só o aluno, mas toda a família no acompanhamento e supervisão deste plano.

Figura 4- Plano diário dos alunos

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
8.30/ 9.15	Matemática	Inglês	C. Naturais	Ed. Musical	Ed. Física	Pequeno-almoço	Pequeno-Almoço
9.15/ 10.00			Ed. Física			Estudar	Estudar
Intervalo- Lanche							
10.20/ 11.05	Português	Área Projecto	Português	Inglês	Ed. Visual Tec.	Actividades de vida Diária	Actividades de vida Diária
11.05/ 11.50	Est. Acompanhado				Est. Acompanhado (Atendimento com a Tec.Sup.de Serviço Social)	Brincar	Brincar
12.00/12.45	C. Naturais	Ed. Visual	Hist.Geo.Por	Matemática	Hist.Geo.Por		
12.45/ 13.30	Almoço						
14.15/ 15.00							
15.00/ 15.45	Apoio de Inglês	Apoio Matemática	Clube da Floresta	E.M.R.C	Estudar	Catequese	Brincar
16.00/ 16.45	Form. Cívica	C. Naturais	Desporto Escolar	Apoio a Português	Brincar	Brincar	Brincar
16.45/ 17.30	Lanche						
18.00							
19.00	Actividades de vida Diária/ Ver televisão						
20.00	Jantar						
21.00	Estudar	Estudar	Estudar	Estudar	Estudar	Brincar	Ver televisão
22.00	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir	Dormir

A atividade seguinte, como podemos verificar na tabela de planificação é do desenho da família, que tem como principal fundamentação a necessidade de perceber quem são os elementos integrantes da família de cada aluno, bem como elementos de confiança, a verificar na imagem apresentada.

Figura 5- Caso 6, J 11 anos - Desenho da Família



Devido à existência de enredos no contexto familiar, o desenho permite perceber a visão que o aluno tem sobre si e sobre a composição da sua família, descortinando situações delicadas de explicar verbalmente, tal como podemos verificar no exemplo do desenho elaborado por um dos alunos (fig.5).

Esta atividade permitiu avaliar as características e vínculos existentes na família de cada aluno, permitiu ainda verificar as relações de confiança entre os elementos, é possível ainda analisar a rede de comunicação entre os elementos da família.

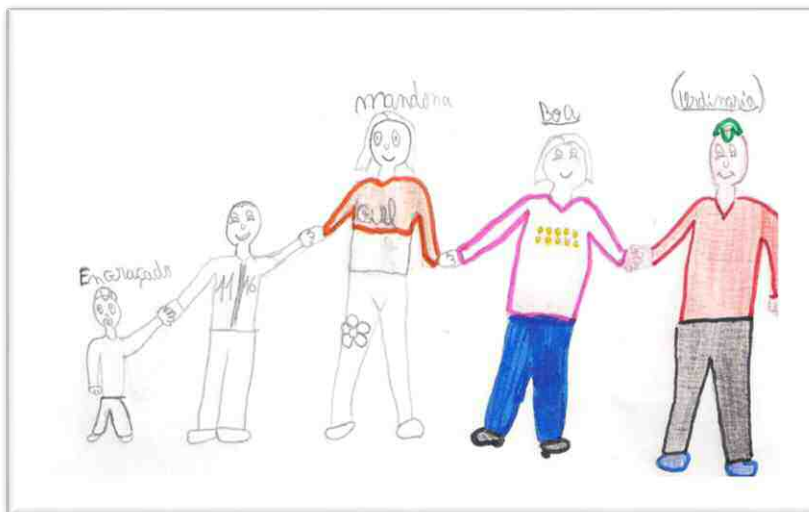
Também podemos ver quem é que os alunos identificam como elementos que fazem parte integrante da família, perceber como são vistos e caracterizados os elementos da família pelo aluno e ainda identificar com quem o aluno estabelece uma relação de confiança, que numa atividade seguinte é possível de comprovar a veracidade da informação transmitida pelo aluno.

Numa segunda fase, ainda sobre o desenho da família, é pedido ao aluno que caracterize os elementos da mesma, com o objetivo de diagnosticar as características e os vínculos existentes na família de cada aluno, sendo possível aferir e confirmar as reações ou conclusões que surgiram da atividade anterior.

Esta atividade permitiu perceber que relações e comunicação existem, quem são os elementos integrantes da família de cada aluno e identificar possíveis tensões internas.

No exemplo do desenho da família apresentado (fig. 6), verificamos que o aluno está exposto a agressões verbais, de referir que no diagnóstico social, este aluno está sinalizado pela CPCJ, e através do desenho da família podemos verificar onde incidem os maus tratos e quem é identificado como agressor. Quando questionado sobre o porque de ter escolhido “ordinária” para caracterizar o pai, o aluno respondeu que “era o nome que mais ouvia do pai, para chamar à mãe”.

Figura 6- Caso 3, P -12 anos



Nas atividades das escalas, na “Sinalização do Ambiente Natural Infantil” quando identificando se em casa, no último ano, o aluno viu ou ouviu algum tipo de agressão exercida por um adulto ou uma criança, é ainda solicitado que identifique a quem viu ou ouviu essa agressão. Nas questões relativas ao abuso físico (2, 11,15, 17, 25, 28), a percepção dos alunos é generalizada e identificam que viram e ouviram abuso físico, no último ano.

Verificamos na análise que consideram agressão física nas situações que foram exercidas por castigo, assim temos situações que identificaram que um adulto prendia os alunos para “não se poderem mexer”. Ou seja, os alunos identificam situações de agressão física considerando-a por castigo e/ ou represália.

Nas questões relativas ao abuso emocional (1, 6,16,19,21,24, 30) os alunos identificam que ouviram ou viram alguém a insultar ou chamar nomes feios a uma pessoa, sendo identificado por um adulto, podemos constatar que, por exemplo, o aluno do caso 3, que no desenho da família relata o termo de “ordinária” identificando o agressor.

De referir que por castigo, os alunos identificam que o adulto diz que destrói qualquer coisa de valor para o aluno, e ainda que pelo adulto é dito algumas coisas que assustam muito uma pessoa. Nestas questões houve alguma confusão em identificar a quem fizeram, porque era o adulto que fazia à criança.

Nas questões da coerção (4, 8, 13, 22, 29) verificamos a instabilidade a que estes alunos estão sujeitos, porque de modo geral na questão colocada sobre se alguém punha uma

pessoa fora de casa, é evidenciada a postura do adulto face a essa tomada de decisão. Na questão de obrigar a trabalhar muito, de alguma forma, os alunos identificam que são obrigados a trabalhar, contudo, quando questionados sobre que tipo de trabalho, referem que são os trabalhos de casa e lides domésticas, como arrumar o quarto.

Nas questões relativas ao controlo (5, 7, 14, 18, 20, 23, 27) é visível que os alunos identificam que sofrem de algum controlo, inclusive não poderem conversar com alguns amigos e que desconfiam deles, como verificamos nas respostas a seguir apresentadas.

Devido à organização das atividades a aplicação das escalas, em que na análise da “Escala de Crenças sobre a Violência” é possível verificar que as questões dividem-se em 4 fatores determinantes para a compreensão e análise da temática, são assim componentes integrantes deste fenómeno os determinantes socioculturais, determinantes individuais, determinantes educativos e etiologia violência.

Na avaliação destas questões parece-me pertinente fazer a avaliação de forma a agrupar as temáticas. As respostas eram tidas entre o “não concordo”, “concordo pouco”, “concordo” e “concordo muito” de referir também que os questionários foram aplicados individualmente. Começando uma análise pelas questões (7, 11, 13, 14, 21, 23,24, 25, 26, 29) determinantes pelo aspeto sociocultural, verificamos que a grande parte dos alunos considera “concordar pouco” com as determinantes socioculturais, atribuindo grande parte da violência a responsabilidade individual.

Nas questões determinadas por fatores individuais (9, 10, 20) na grande maioria dos alunos “concorda” que são as atitudes e comportamentos do indivíduo que geram comportamentos agressivos.

Nos fatores determinantes educativos (questão 4, 18, 30,31), os alunos indicam que “concordam pouco” que é através das agressões físicas que se educa uma criança.


Nos fatores determinantes da etiologia da violência (questão 3, 27, 32), verificamos que os alunos referem que a violência é algo que se aprende e “concordam pouco” com o facto de a violência ser exercida por alguém de forma superior.

No questionário sobre a “Percepção da Criança dos Conflitos Interparentais” foram consideradas as respostas de “verdadeiro”, “pouco ou as vezes verdadeiras” e “falso”.

As questões selecionadas vão comprovar o ambiente conflituoso interparental que os alunos têm em casa, de acordo com os questionários anteriores. Se dúvidas pudessem

existir sobre a exposição a situações agressivas entre os pais, essas situações são esclarecidas.

Figura 7- Resposta dada pelo caso 2-L

12. Quando os meus pais discutem eu tento fazer algo para para-los  - -

E de facto, podemos verificar o nível de sentimento de culpa por exemplo na (fig.7), verificamos que o aluno está exposto a discussões entre os pais, é possível verificar ainda que tentam separar e/ou parar os demais, como exemplo imagem (fig.8) mas dado que foi identificado que quando os progenitores entram em “discussão nada os para”, identificado pelos alunos que chegam até ao ponto de se “empurrarem” à frente dos alunos, como exemplo (fig.9).

Figura 8- Resposta dada pelo caso 5-N



32. Quando os meus pais discutem não há nada que eu possa fazer para para-los  - -

Figura 9- Resposta dada pelo caso 4- S

44. Quando os meus pais discutem ou discordam não há nada que possa fazer para sentir-me melhor  - -

É ainda possível de analisar que os alunos estão expostos a violência não só verbal, como também física dado que identificam no questionário como verdadeiro que os pais chegam a empurrarem-se e a atirarem objetos um ao outro enquanto discutem.

Após verificadas as questões sobre as crenças sobre a violência, analisada a violência no ambiente natural infantil da criança e verificada a percepção da criança sobre os conflitos interparentais, passamos para a atividade onde os alunos têm que identificar a pessoa de confiança.

É de referir que os alunos dizem que têm maior facilidade em desabafar com alguém fora do ambiente familiar, que em situações em que estão muito nervosos e irritados recorrem aos amigos e na escola referem que recorrem ao Diretor de Turma.

Na elaboração dos trabalhos de casa mencionam que são acompanhados pelos irmãos e para as brincadeiras recorrem aos vizinhos e/ou amigos.

Segue-se o questionário da percepção que o aluno tem de si, quais os aspetos positivos e negativos que identifica. De evidenciar que a grande maioria identificou como negativo o nervosismo na personalidade, como verificamos no exemplo selecionado (fig.10).

Figura 10- Respostas dada pelo caso 1-J.: Como Sou? Percepção que tenho de mim

PERDOU os meus amigos		NERVOSO
	A minha personalidade	

Na seguinte atividade das características dos alunos da turma, de referir que os alunos identificam-se com adjetivos negativos, revelando a baixa auto estima, (ex.fig.11) ou seja nas características de “pessimista”, “distraído” e “preguiçoso” identificaram-se a eles próprios.

Figura 11- Respostas dada pelo caso 1-J; caso 2-L.

Pessimista	José	Porque Perdo que as coisas não correm bem.
Preguiçoso(a)	Luis	PORQUE NÃO FASO OS TPC

A atividade seguinte é a maratona de elogios para potenciar e estimular a auto estima dos alunos. No questionário é sugestivo a valorização e reconhecimento do trabalho dos outros. Por fim, a última atividade incentiva que o aluno que saiba lidar com as críticas positivas e negativas, porque nem todas as críticas são negativas e até mesmo as negativas permitem melhorar e crescer. Os alunos identificaram que na maioria o que têm a melhorar é o comportamento e que é por ele que são prejudicados (ex.fig.12). Demonstram entender quando explicada a situação em que estiveram menos bem e revelam perceber que tem que aceitar e melhorar.

Figura 12- Respostas dadas pelo caso 1-J

Questão nr.º 6: Que é que devo mudar em mim?

O comportamento.

A intervenção com os encarregados de educação não decorreu segundo o plano de intervenção delineado, devido à não participação dos mesmos. Contudo, remeto para anexo as atividades que tinham sido estruturadas para a formação parental (Cf. Anexo XXII).

Como a organização do quotidiano destas famílias é passível de lacunas, verificámos pelos vários autores estudados, que fazia sentido estruturar atividades, de forma, a potenciar a organização das mesmas. Dado que o contexto estudado é no âmbito escolar e que o pretendido era verificar as relações existentes entre a escola e a família, as atividades desenvolvidas assentam na organização das tarefas escolares, acompanhamento á refeição e avaliação das expectativas dos encarregados de educação (Cf. Anexo XXIII; XXIV; XXV; XXVI), atividades que foram anteriormente descritas.

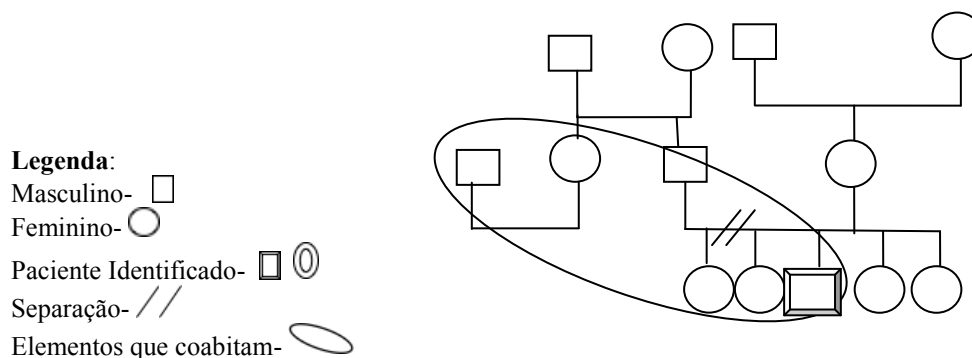
IV.3.3. Análise Individualizada das Tarefas de Intervenção

De seguida apresentamos o diagnóstico social de cada caso e a análise das atividades de intervenção psicossocial, descritas anteriormente, não negligenciando que cada aluno foi referenciado pelo Diretor de Turma através do preenchimento da checklist. Desta forma, foi possível um conhecimento prévio das problemáticas a intervir, por forma a possibilitar a programação de atividades específicas.

Caso 1- J, 11 anos, Sexo Masculino.

A família biológica do caso 1 é constituída pelo pai, mãe e quatro irmãos, visto que a mãe abandonou a família, as crianças foram entregues à família alargada (avós e padrinhos).

Figura 13- Genograma da Família 1



Neste contexto, o aluno em questão foi entregue aos padrinhos/ tios paternos (fig.13) através da medida de promoção e proteção atribuída junto de outro familiar², uma vez este casal revelou ter condições para o desenvolvimento biopsicossocial adequado da criança, as restantes crianças foram entregues aos avós biológicos. Uma vez que vivia com a família biológica em Aveiro, o aluno teve que deslocar-se para a cidade de Castelo Branco, com quatro anos de idade, local onde habita os padrinhos/ tios. O pai reside em Aveiro, mas mantém contacto esporádico com o filho, a mãe tem problemas com a toxicod dependência e não mantém contato com o filho. Informação recolhida no processo do aluno e na reunião elaborada com a Encarregada de Educação, a Madrinha, de referir que a encarregada de educação demonstrou grande agrado na participação do aluno na intervenção psicossocial, contudo na participação da formação parental, referiu que não dispunha de disponibilidade para tal. Indico ainda que reuni duas vezes com a Encarregada de Educação, antes de dar início à intervenção com o aluno, de forma a solicitar a participação do educando e da mesma na formação parental e no final da intervenção, onde foi realizado o balanço final.

Acerca o aluno, demonstrou interesse no acompanhamento e desde logo agendamos e elaborámos o horário/ plano diário, de forma a existir uma responsabilização e compromisso, dado que foi explicado que aquele momento de intervenção nada teria haver com a avaliação de notas do aluno.

Quando proposto ao aluno o desenho da família, este não sabia identificar que família desenhar “qual é a família que desenho”- perguntou ele. Contudo aquele momento serviu de reflexão, apresentou algumas dificuldades em a desenhar o pai e a mãe, e decidiu assim desenhar os padrinhos, segundo ele “os meus padrinhos são os que tomam conta de mim”, pois “os meus pais, nem vêm ver-me”.

Na escala S.A.N.I através das determinantes socioculturais, individuais, educativas e de etiologia verifica-se que o aluno reconhece que o controlo era exercido através de violência de várias formas, por exemplo física através do consumo de psicotrópicos (álcool e drogas). Na escala E.C.C.V. através das determinantes de abuso físico, abuso emocional, coerção, controlo verificamos que o aluno sofria de castigos, represálias, insultos, ofensas, sustos. Na escala C.P.I.C, constata-se que o aluno estava visivelmente num contexto familiar disfuncional, de referir que esta análise o aluno remete para o tempo em que vivia,

² Decreto – Lei n.º 147 / 99, Cap. III, alínea b) Apoio Junto de outro Familiar, da Lei de Promoção e Proteção.

com os pais biológicos, porque de momento todo o conforto e estabilidade está assegurada pelos padrinhos.

De verificar que na identificação de pessoa de confiança, o aluno identifica outro, justificando que recorre em primeiro lugar aos padrinhos. O aluno caracteriza-se de forma negativa, apresentando baixa auto-estima, na caracterização dos elementos da turma verifica-se que o aluno está integrado.

Apesar da sua baixa auto-estima, o aluno nas atividades da “Maratona de Elogios” e “Aceitação de Críticas” sabe identificar e reconhecer os comportamentos aceitáveis e reprováveis, esta atividade promoveu uma melhoria na imagem que o aluno tem de si, através da reflexão e do encadeamento das atividades.

O facto do aluno ter sido retirado dos pais, como indica a medida de promoção e proteção permitiu um afastamento com a desordem e cresce-se num ambiente com qualidade. Apesar de referir que “não entende o porque de ter sido o escolhido para se separar dos irmãos”, o amor e o carinho dos padrinhos certamente revelaram o efeito potenciador das capacidades deste aluno.

A intervenção com o aluno baseou-se em potenciar a melhoria da auto análise e da auto imagem, reforçando as características positivas do mesmo. Acerca do risco social, consideramos que estava extinto, contudo aquando a visita do pai o aluno apresentava posteriormente uma grande agitação, o aluno revelava ter “saudades dos irmãos” e não percebia o porque de ter sido ele sair de casa e nesses momentos de reflexão, reforçava o amor que ele encontrava em casa do padrinhos.

Contudo é possível identificar que o aluno melhorou o comportamento após a intervenção de modo a deixar de ser tão negativo e a passar a acreditar nas próprias capacidades, desde então é possível referir que na reunião de conselho de turma final de 2º período, foi dito pelos professores que “o aluno demonstrou interesse e melhorou os resultados”, subindo nas avaliações e nas notas finais.

É pertinente referir que não foi possível estabelecer contato com a técnica responsável da CPCJ de Castelo Branco e que transferiram para a CPCJ de Aveiro. Da CPCJ de Aveiro a informação obtida foi acerca da medida de promoção e proteção que decorreu no processo do aluno que agora o acompanhamento seria na CPCJ de Castelo Branco. Este contato tinha sido estabelecido para verificar a regularidade das visitas dos progenitores e irmãos, que certamente estará salvaguardada.

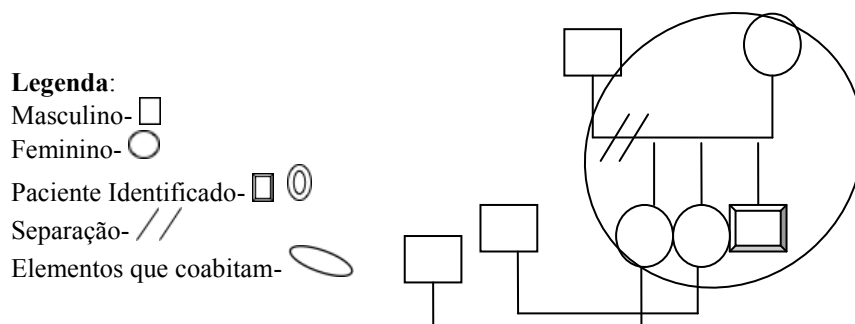
Numa última entrevista com a encarregada de educação, esta referiu que estava muito satisfeita com a evolução do comportamento do aluno, que inclusive reconheceu o esforço do mesmo para cumprir com o horário/ plano diário que elaborámos. Com a elaboração desse mesmo horário/ plano diário houve uma maior consciencialização por parte dos familiares na supervisão e orientação dos trabalhos de casa e estudo a realizar diariamente. Nesta reunião foi ainda abordado a questão de haver maior regularidade nas visitas dos progenitores, solicitando que a mãe pudesse visitar o aluno, tendo sido transmitido que estaria presa e que o aluno desconhece essa realidade. Verificámos ainda a possibilidade do aluno estar com os irmãos, uma vez é importante o aluno presenciar e partilhar alguns momentos com eles, a Encarregada de Educação referiu não ser possível, por vários motivos, evocando inicialmente a distância e falta de meios para se descolar até Aveiro. Porém, ficou decidido iria permitir que o aluno falasse com maior regularidade ao telefone com os irmãos, minimizando assim a distância entre eles, e que na próxima visita do pai, seria proposto que este trouxesse os irmãos.

Consideramos um caso de sucesso devido às alterações comportamentais que o aluno adotou, devido às informações transmitidas pelo Diretor de Turma e pelos restantes professores no conselho de turma. Ainda, de referir, que a comunicação entre o aluno e os colegas melhorou através das atividades desenvolvidas, uma vez que a reflexão permitiu reconhecer a importância das amizades e do reforço positivo, desenvolvimento interpessoal e permitiu ainda incutir a capacidade de introspeção sobre as atitudes e comportamentos a adotar em várias situações.

Caso 2- L, 13 anos, Sexo masculino.

A constituição do agregado familiar é caracterizada por um pai ausente devido à problemática com dependências, consumo de drogas, atualmente decorre o processo de divórcio. Decorrente deste processo, aluno deslocou-se com a mãe da cidade da Guarda para Castelo Branco. O aluno revela comportamentos agressivos para com os seus colegas e professores, é o líder de turma devido à sua idade e ao medo que instala, é persuasivo conseguindo levar os seus objetivos avante, arrastando os seus colegas.

Figura 14- Genograma da Família 2



Na primeira reunião com a mãe, encarregada de educação do aluno referiu que estava a tentar uma reconciliação com o marido e que pretende voltar para junto do seu marido, na Guarda. Nesta reunião foi solicitada autorização para que o aluno realizasse as atividades de acompanhamento psicossocial propostas, ao qual concordou de imediato. Contudo quando solicitada a participação nas ações de formação parental, rejeitou a ideia de participar na formação, porém foi referido que o aluno deveria desenvolver-se num ambiente estável e tranquilo, para que fosse possível o sucesso da intervenção junto do seu educando.

Este aluno vive em constante instabilidade, sem perceber se regressa à cidade da Guarda para junto do pai e de referir, que presenciou a prisão do pai há cinco anos atrás (tendo oito anos de idade), considerando uma situação violenta, dado que o aluno passou a noite no estabelecimento prisional junto do pai. Informações prestadas pela encarregada de educação, por forma a justificar os comportamentos agressivos do seu educando.

Na atividade do desenho da família é visível a identificação do aluno com a figura do pai, apresenta todos os elementos constituintes da família, incluindo o cão, pois considera que “brincamos muito à bola é ele e muito engraçado” e na atribuição de adjetivos o aluno acha que a mãe é “boa”. Esta análise da família permite que o aluno reflita sobre a constituição do seu agregado familiar.

Na escala S.A.N.I através das determinantes socioculturais, individuais, educativas e de etiologia verifica-se que o aluno reconhece e já ele próprio exerce algum controlo e é violento com os colegas. Na escala E.C.C.V. através das determinantes de abuso físico, abuso emocional, coerção, controlo verificamos que o aluno sofria de castigos, represálias,

insultos, ofensas, sustos e que ele próprio estaria já a ser violento e agressivo perante os colegas na escola. Na escala C.P.I.C verifica-se que o contexto familiar é disfuncional constata-se que o aluno identifica situações de agressões físicas e psicológicas.

Através do preenchimento das escalas possibilitou ao aluno a reflexão sobre a existência de maus tratos no seio familiar, ou seja, entre os progenitores e permitiu verificar que o aluno adopta uma postura agressiva e assume um papel de agressor, devido aos comportamentos que observa em casa. Nesta área, foi solicitado pelo Diretor de Turma que interviesse junto de um professor que indicava que o aluno perturbava o decorrer normal das suas aulas. De acordo, com esta questão foi agendado com o Diretor de Turma e com o referido professor assistir a uma aula, para que fosse possível intervir imediato junto do aluno.

Desta forma e após assistir à aula, o comportamento do aluno mudou, devido à reflexão sobre a violência e comportamentos violentos. Na sequencia das atividades, na identificação da pessoa de confiança refere o pai, que desde logo é a figura de referência do aluno. Na sua auto caracterização, a personalidade é um ponto a melhorar, na turma é visível a sua integração. Na atividade de “Maratona de Elogios” e na atividade de “Aceita-se Críticas” o aluno identifica claramente os comportamentos socialmente reprováveis, aprova e identifica os comportamentos adequados e aceites, permitindo uma análise e reflexão sobre os padrões de comportamento a adotar.

Em termos de avaliação foi referido na reunião de conselho de turma do final do 2.º ano, que “revelou algum interesse, melhorou o comportamento. E deve continuar a treinar a leitura e escrita”, também foi referido pelos professores que o aluno cumpriu com o plano de estudos, sendo que falhou na realização apenas de alguns trabalhos de casa, revelando alteração no comportamento face ao que era tido até à data. Verificando assim as atividades desenvolvidas surtiram efeito no comportamento do aluno.

Na última entrevista convocada à encarregada de educação, compareceu a irmã mais velha do aluno, que manifestou contentamento com a intervenção psicossocial desenvolvida com o irmão, considerando “bem-sucedida”. O aluno evoluiu em termos de aceitação de regras e em casa o aluno procedia de forma mais tranquila e menos agressiva e foi referido pela irmã que inclusive gostava que houvesse acompanhamento para o ano.

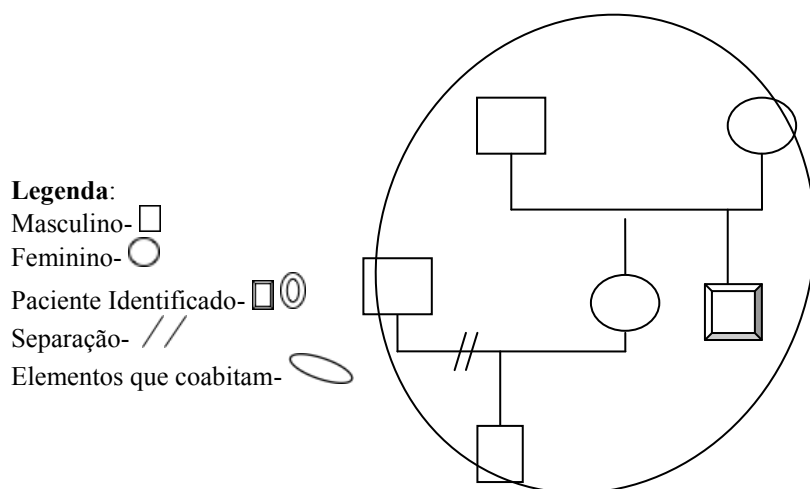
Caso 3- P, 12 anos, Sexo Masculino.

O aluno em questão está sinalizado pela CPCJ com a medida de promoção e proteção junto da família³ uma vez que sofre de maus-tratos por parte do pai. Consta no processo de aluno episódios de maus-tratos e inclusive consta um encaminhamento para o Hospital de Castelo Branco.

Na reunião com a Encarregada de Educação, compareceram os pais, a reunião pretendia a autorização para o filho participar nas atividades de intervenção psicossocial e para ingressarem na formação parental, ambos repulsaram que “não tinham disponibilidade para andar na escola”, contudo o filho poderia participar nas atividades.

Este aluno vive com os seus pais e sua irmã que tem um filho de 4 anos, que está também referenciado pela CPCJ, uma vez que o pai do bebé é esquizofrénico (fig.3).

Figura 15- Genograma da Família 3



Na atividade do desenho da família verifica-se a violência física e psicologia a que o aluno está submetido, dado que na caracterização dos elementos da família, na figura materna identifica “ordinária”, justificando “é o nome que ouve o pai chamar à mãe”, identifica a mãe como “boa” e o sobrinho como “engraçado”.

Este aluno está sinalizado pela CPCJ que requer uma medida de intervenção, e neste contexto foi sugerido à técnica da CPCJ uma reunião de forma a verificar a medida de

³ Decreto – Lei n.º 147 / 99, Cap. III, alínea a) Apoio Junto do Pais, da Lei de Promoção e Proteção.

intervenção e o contrato assinado entre os progenitores e a comissão. Nessa reunião foi referido que todos os membros envolventes assinaram o acordo e que consistia como por exemplo: para o pai era dirigido no âmbito de “não desencadear discussões com o cônjuge diante o progenitor”, para a mãe “não provocar situações que possam desencadear alguma irritabilidade no seu parceiro”, para o aluno “não tomar partido nas situações de discussão”. Não existindo neste acordo, qualquer medida em que os progenitores se prometessem a frequentar um curso de formação parental, ou seja, as cláusulas que estão estabelecidas no acordo representam apenas o referido, a técnica responsável está presente do caso, referindo que a comissão ainda não tem qualquer poder para “obrigar” os progenitores a frequentarem um curso de formação parental.

Na escala S.A.N.I através das determinantes socioculturais, individuais, educativas e de etiologia da violência verifica-se que o aluno sofre de violência psicológica e física no seu ambiente natural. Na escala E.C.C.V. através das determinantes de abuso físico, abuso emocional, coerção, controlo verificamos que o aluno sofria de castigos, represálias, insultos, ofensas, sustos. Na escala C.P.I.C verifica-se que o contexto familiar é disfuncional constata-se que o aluno identifica situações de agressões físicas e psicológicas, como verificamos no desenho da família.

De acordo com estas características verificamos que o aluno está a desenvolver-se num contexto disfuncional, condicionando o seu desenvolvimento biopsicossocial. Na identificação da pessoa de confiança refere o pai, a mãe, e os amigos. Na sua auto caracterização a personalidade é um ponto a melhorar, na turma a sua integração não é bem sucedida, pois tem poucos amigos, verifica-se que o aluno é retraído e que não tem facilidade em comunicar, devido às situações de repressão que vive em casa.

Na atividade de “Maratona de Elogio” e na atividade de “Aceitam-se Críticas” o aluno identifica com algumas limitações “que as vezes a mãe não cozinha bem” e nesse âmbito foi reforçado a identificação de comportamentos socialmente aceitáveis e reprováveis, transpondo reflexão para o que o aluno vive, de forma a que a reflexão sobre o seu contexto de vida lhe permita a adopção comportamentos que potenciem o seu desenvolvimento futuro.

Na reunião de notas os professores referiram que “o aluno é distraído e que se prejudica por isso mesmo, tem de treinar a leitura e a escrita.” Este aluno cumpriu com o horário/ plano diário referido pela mãe, que supervisionava a realização dos trabalhos de casa e o

estudo para os testes. Consideramos este caso de sucesso, no entanto, a longo prazo poderá ser agravado face a uma exposição continuada de violência física e psicológica.

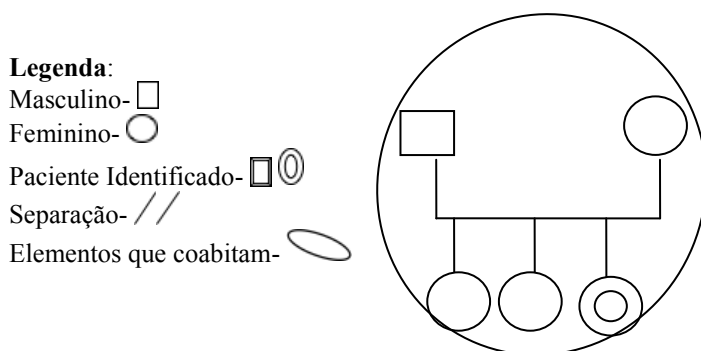
Caso 4- S, 11 anos, Sexo Feminino

Neste caso a aluna tem apoio de Necessidades de Apoio Educativo (NEE), revela um histórico de acompanhamento neste âmbito⁴, revela grandes dificuldades de aprendizagem em todas as áreas tendo vindo a manifestar aprendizagens muito inferiores ao nível de escolaridade que frequenta. O processo da aluna foi proposto para reavaliação pela equipa da Monitorização das NEE'S, e na reavaliação da equipa pluridisciplinar as medidas⁵ propostas são alínea a) apoio pedagógico personalizado, b) adequações curriculares individuais, d) adequações no processo de avaliação.

Na primeira reunião com o encarregado de educação, compareceu o pai em que solicitada a participação da filha nas atividades de intervenção psicossocial, contudo quando solicitada a participação do encarregado de educação nas atividades de formação parental, este recusou desde logo, apenas apresentou muito agrado que a filha tivesse acompanhamento, até mesmo devido às limitações da sua educanda.

De referir ainda, que a família (fig. 16) está sinalizada pela CPCJ, uma vez que a irmã da aluna foi retirada à família por situações de risco social, através da medida de acolhimento em instituição⁶.

Figura 16- Genograma da Família 4



⁴ Decreto – Lei n.º 319/ 91, Art.º 2 n.º 2- alíneas f) Condições Especiais de Avaliação, h) Apoio pedagógico acrescido, i) Ensino Especial e no 2.ºano, 3.º e 4.º ano.

⁵ Decreto – Lei n.º 3/ 2008, Art.º 16 n.º 2 – alíneas a) Apoio pedagógico personalizado, b) Adequação curricular individual, e) Currículo específico individual, f) Tecnologias de apoio.

⁶ Decreto – Lei n.º 147 / 99, Cap. III, Art.º n.º 35 Alínea f) Acolhimento em Instituição, da Lei de Promoção e Proteção.

Esta aluna vive no seu dia a dia sucessivas agressões verbais, sendo excluída da turma, procurando sempre um adulto com quem possa falar e partilhar as suas experiências. Desta forma, o grupo de pares é restrito ou quase nulo. De referir que a intervenção com esta aluna foi mais prática e menos reflexiva, de modo que foi desenvolvido nos intervalos acompanhamento e integração nos jogos e brincadeiras com o grupo da turma.

Para o preenchimento das escalas, ia lendo as questões por forma a que a aluna respondesse, o que nos outros alunos era realizado autonomamente.

Na escala S.A.N.I através das determinantes socioculturais, individuais, educativas e de etiologia verifica-se que a aluna apresenta algumas limitações, contudo reconhece que há situações de violência no seu ambiente natural infantil. Na escala E.C.C.V. através das determinantes de abuso físico, abuso emocional, coerção, controlo verificamos que a aluna sofria de castigos, represálias, insultos, ofensas, sustos. Verifica-se na C.P.I.C que o contexto familiar é disfuncional constata-se que a aluna identifica situações de agressões físicas e psicológicas. Na identificação da pessoa de confiança refere apesar de tudo o pai, a mãe, e os irmãos. Na auto caracterização a personalidade é um ponto a melhorar, e na turma é visível que está à margem. Na atividade de “Maratona de Elogios” e na atividade de “Aceitam-se Críticas” a aluna apresenta algumas dificuldades na identificação de comportamentos socialmente reprováveis e adequados, contudo apesar das limitações cognitivas da aluna, as atividades decorreram com normalidade demorando apenas mais tempo que o previsto.

Na turma revela grandes dificuldades de aprendizagem em todas as áreas, tendo vindo a manifestar aprendizagens muito inferiores ao nível de escolaridade que frequenta, o processo da aluna foi proposto para reavaliação pela equipa da Monitorização das NEE’S.

A intervenção psicossocial com esta aluna incidiu na aceitação da turma, nas atividades, nos jogos, nas brincadeiras, como referido anteriormente, assim a intervenção foi desenvolvida muito nos intervalos e o longo prazo promovendo a inclusão e aceitação da aluna.

Foi estabelecido contatado com o técnico de acompanhamento da CPCJ e por sua vez realizada uma visita domiciliária em conjunto, por forma a verificar as condições onde habitava a aluna, sendo que o bairro onde moravam era referido como um bairro problemático. Nesta visita, encontrava-se presente o pai e uma irmã, relativamente à

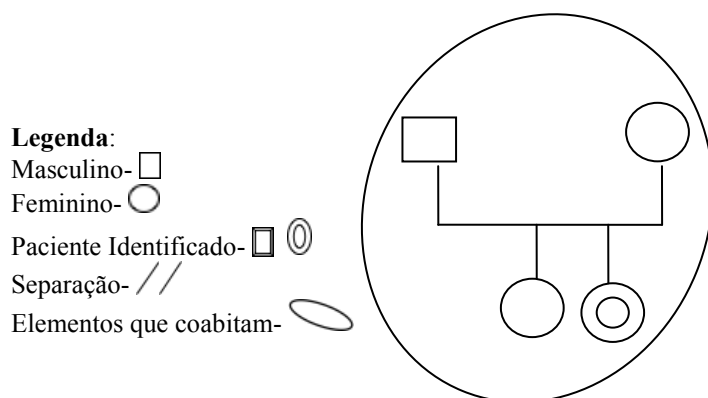
situação da aluna, informamos que esta faltava regularmente as aulas e que era necessário haver um maior rigor em casa para que cumprisse os horários estabelecidos na escola. O progenitor mostrou-se bastante indignado com a situação, responsabilizando a escola pelo facto de não acompanhar a aluna, foi-lhe transmitido que nunca pode descorar o papel de supervisor como Pai e ainda transmitido que a aluna dispõe de várias medidas de acompanhamento prevendo o seu processo evolutivo.

Na reunião de conselho de turma do final de 2º período avaliação, foi referido que a inserção da aluna estava concretizada, que os professores notaram que havia alguma interação entre colegas, sendo que relativamente ao acompanhamento do seu projeto educativo as suas limitações foram pouco superadas.

Caso 5- N, 10 anos, Sexo Feminino

O contexto familiar da aluna, não apresenta grandes evidências de risco social, contudo, esta aluna foi referenciada pelo seu insucesso escolar, em que apresenta negativas a todas as disciplinas. Vive com os pais biológicos e dispomos da informação que recentemente nasceu o irmão (fig.17).

Figura 17- Genograma da Família 5



No caso desta aluna não foi possível uma reunião com os encarregados de educação, nem estabelecido contato telefónico. O contato que existia na escola estava desatualizado, tal como o telefone, e morada. De forma que a intervenção com a aluna desenvolveu-se mesmo assim, devido à sinalização da diretora de turma.

No desenho da família a aluna identificou todos os elementos constituintes das mesma, na escala S.A.N.I através das determinantes socioculturais, individuais, educativas e de

etiologia verifica-se a aluna não identifica situações de violência no seu contexto familiar, contudo na escala E.C.C.V. as determinantes de abuso físico, abuso emocional, coerção, controlo verificamos que a aluna sofre castigos, represálias. Na seguinte escala, C.P.I.C, verifica-se que o contexto familiar é funcional e constata-se que a aluna não identifica a existência de conflitos Interparentais.

Na identificação da pessoa de confiança refere o pai, a mãe, e os amigos. Na sua auto caracterização a personalidade é um ponto a melhorar. Na atividade de “Maratona de Elogio” e na atividade de “Aceitam-se Críticas” a aluna identifica claramente os comportamentos socialmente reprováveis e identifica os comportamentos aceites.

As atividades, com a aluna desenvolveram-se dentro dos parâmetros propostos, à exceção da autorização e envolvimento com os encarregados de educação, até mesmo depois de ter sido solicitado à atualização dos dados do processo de aluno, os pais descomprometeram-se e desresponsabilizaram-se do processo de educadores e supervisores, não permitindo a aproximação entre a escola e a família.

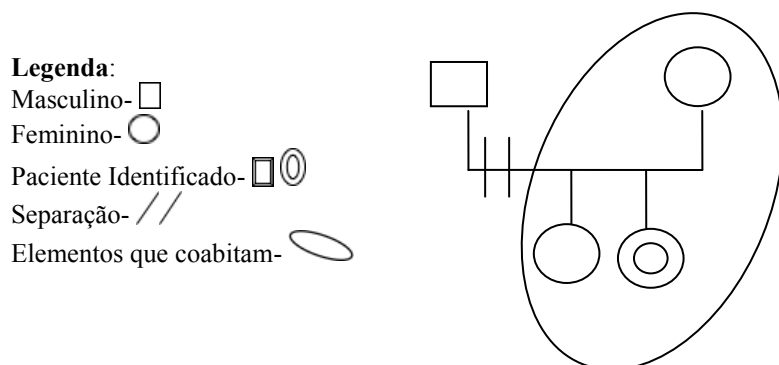
Era de conhecimento do diretor de turma e do técnico do SPO que esta família tinha algumas particularidades, devido à especificidade da religião, pois são Mórmon, que segundo Silva (2008) consiste num nome não oficial usado para se referir à Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, que promove o uso de roupas e artefactos religiosos específicos, consistindo ainda numa disposição de regras específicas na organização familiar, sendo este motivo tomado como a justificação para o desprendimento e afastamento dos técnicos da escola.

Contudo, na reunião de conselho de turma do final de 2º período avaliação, foi referido que a aluna tinha melhorado o comportamento e os professores notaram que havia melhorias, tanto que as notas melhoram.

Caso 6- J, 11 anos, Sexo Feminino

A aluna está inserida numa família monoparental, habitando com a mãe e irmã, os pais estão divorciados, o pai não mantém qualquer ligação com a filha, a separação deu-se devido a agressões físicas e psicológicas que este exercia. A aluna foi sinalizada pelo seu insucesso escolar, com negativas a quase todas as disciplinas (fig.18).

Figura 18- Genograma da Família 6



De referir que houve um contato estabelecido com a encarregada de educação, que revelou não ter disponibilidade para frequentar as atividades de formação parental, mas não obstante a aluna poderia frequentar sem reservas a intervenção psicossocial. A aluna é proveniente de uma família tradicional em fase de adaptação para monoparental, contudo a progenitora referiu que a educanda estava a aceitar bem a decisão, porque a mãe desenvolvia uma boa comunicação e tinham uma relação de grande proximidade.

Neste contexto familiar, no desenho da família a aluna desenha todos os elementos da família, incluindo o pai, dado que ainda viveu grande parte do seu crescimento com ele. Na escala S.A.N.I através das determinantes socioculturais, individuais, educativas e de etiologia verifica-se que a aluna reconhece que o adulto exerce controlo no ambiente natural infantil. Através da escala E.C.C.V. as determinantes de abuso físico, abuso emocional, coerção, controlo verificamos que a aluna sofria de castigos, represálias, insultos, ofensas, no último ano. De referir que a separação entre os pais, não tinha ainda ocorrido há mais de quatro meses, aquando a intervenção, justificando assim algumas respostas. Na escala C.P.I.C a aluna identifica situações de agressão física, a separação dos pais era recente e que a ruptura era total com as situações de violência.

De referir que a aluna disponha de uma grande disponibilidade para a reflexão e análise, estando a passar por uma fase de aceitação do afastamento do pai, contudo a aluna indicava ser “melhor assim” para não ter que sofrer mais, nem ver a “mãe a sofrer”.

Na identificação da pessoa de confiança refere a mãe, e irmã, na sua auto caracterização a personalidade é um ponto a melhorar, dado que apresenta uma baixa auto estima e refere “ser muito teimosa”, na turma é visível a sua integração. Na atividade de “Maratona de

elogios” e na de “Aceitam-se Críticas” a aluna identifica claramente comportamentos socialmente reprováveis e aceites, apresentando uma postura reflexiva positiva e de acordo com a realidade.

As atividades propostas decorreram com normalidade e na reunião de conselho de turma do final de 2.º período avaliação foi referido que a aluna tinha melhorado o aproveitamento e considera-se assim como um caso de sucesso.

V- Conclusão

A Política Social e o Serviço Social são áreas que se complementam através de projetos político-pedagógicos pautados pelos princípios de igualdade, respeito, comunicação. A Política Social surge como linha orientadora de princípios, leis e estatutos de forma a serem implementados e complementados com valores do Serviço Social. O Serviço Social no âmbito escolar depende das coligações que se estabelecem entre as relações externas (família) e relações internas (D.T. e professores), bem como, com todos os intervenientes sociais da rede social de suporte.

O normativo legal que está na base de todos os profissionais não docentes na escola, não é suficiente, uma vez que o normativo 184/2004 de 29 de Julho, era específico, definindo cada área de intervenção, não obstante o anexo da lei 12-A/2008, que deu lugar ao normativo referido é vago e o facto de retirar a intervenção específica pode levantar várias questões, ao nível de funções e dos técnicos que efetuam o exercício das mesmas.

Segundo Sampaio (1996, p.212) “a escola será não só um lugar social que promove não só a instrução mas também a socialização” quando abordado o tema da escola a sua função implica todo o envolvimento com o aluno, apostando no desenvolvimento biopsicossocial. Inicialmente na intervenção social que fizemos para a comunidade escolar, a demarcação da função de psicólogo foi fundamental para que a comunidade escolar estivesse informada sobre as diferentes dimensões de intervenção, valorizando cada uma e apostando na prática multidisciplinar. Através da palestra que realizamos em conjunto com os técnicos da CPCJ e do SPO, pretendeu-se motivar toda a comunidade escolar para as várias dimensões, bem como para o papel desempenhado pelos representantes das várias áreas de intervenção. Apesar de não ter havido grande adesão da comunidade escolar, na ação desenvolvida, as interações e respostas com o público permitiram a exposição de casos e a forma dos professores encaminharem as situações que iam detetando. A não comparência estava associada às demais solicitações que os professores tinham, contudo houve presença da maioria dos diretores de turma do 5.º ano e o do presidente do Agrupamento Escolas Afonso de Paiva.

O País atravessa um momento de crise económica e, por sua vez, aparecem problemas sociais com diversas dimensões, associados a esta questão presenciamos uma desvalorização e perda de valores. Na comunidade escolar, encontra-se o reflexo e representação de toda a sociedade, de modo, que cada vez mais surgem casos sociais com necessidades de intervenção imediata.

De acordo com a revisão bibliográfica, a escola é vista como um lugar onde é reproduzido socialmente a desigualdade de classes, ou de imposição da cultura dominante, assistindo à socialização e integração do aluno. É visível que o processo de socialização é o factor que condiciona o desenvolvimento do indivíduo e, como referido por Amaro (2006) verificamos que a escola influencia o processo de socialização do aluno. Na intervenção psicossocial com os alunos, inicialmente foi necessário estruturar uma calendarização das atividades escolares, extra – curriculares e hora de atendimento psicossocial. Todavia como há alunos que mencionaram frequentar a catequese, a música e o futebol, por exemplo, verificamos que a socialização não é só desenvolvida na escola, mas também nas redes de suporte familiar.

Desta forma, Diogo (1998) revela que o desenvolvimento das crianças é condicionado pelos contextos onde estão inseridos, apreendendo tais comportamentos e, de acordo com Amaro (2006), o processo de socialização permite que o indivíduo possa adquirir o conhecimento e capacidades que possibilitam uma adequada integração social.

Verificamos que Relvas (2006) sensibiliza-nos para a complexidade que as famílias sofrem com a abertura para o exterior, com a entrada dos filhos na escola, existe na família a primeira crise de desmembramento. A família sofre uma adaptação e Sampaio (1994) identifica que um casal está em crise porque são feitas culpabilizações parte a parte quando há abertura à comunidade, e quando esta não se desenvolve corretamente. Analisamos nas leituras de Minuchin e Fishman (1984) que a família é vista como sistema global e verificámos que adapta-se às diferentes exigências, nas diversas fases do desenvolvimento. Ainda Alarcão (2006) apresenta uma evolução na concepção das famílias, em que refere que há abertura da família para a diversidade e complexidade exterior.

Atendendo a uma das questões de partida, que estratégias e procedimentos existem entre a escola e as famílias multiproblemáticas, podemos verificar que com a reduzida participação da comunidade escolar na ação desenvolvida e com a não participação dos encarregados de educação nas atividades de formação parental, entendemos que as estratégias e procedimentos que existem entre a escola e as famílias multiproblemáticas estão ainda a desenvolverem-se, porque a realidade que assistimos é que para além das reuniões de notas e de contatos esporádicos, é inexistente uma proximidade entre estes grupos.

Ao nível dos serviços prestados pela escola às famílias multiproblemáticas, verificamos o recurso ao nível monetário através da atribuição dos subsídios escolares, com vários escalões, como verificámos ser um dos pré-requisitos da checklist elaborada.

Devido às fragilidades das famílias multiproblemáticas, no dever de suprimir as necessidades dos seus filhos, dado que “a família deve cumprir duas tarefas fundamentais: a prestação de cuidado que satisfaça as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua proteção” (Relvas, 2006, p. 113), foi estruturada a formação parental, que integrou a organização dos seguintes temas: a comunicação, relações sociais, saúde, acompanhamento e organização do quotidiano.

É de referir que os encarregados de educação mostraram-se sempre bastante disponíveis e cooperantes na intervenção psicossocial com os seus educandos, contudo quando solicitada a participação na ação de formação parental, estes disseram que não podiam participar. Os pais com as responsabilidades e carga horária inerentes ao seu trabalho, desculpabilizam-se com a falta de tempo por não acompanharem o processo académico dos seus educandos. E por vezes, o nível de instrução dos pais não lhes permite o esclarecimento e supervisão na elaboração dos trabalhos de casa, afastam-se do percurso académico do filho.

Sousa, Ribeiro e Rodrigues (2006, in Sousa, 2007) estudaram as competências por profissionais e famílias multiproblemáticas pobres e todos os entrevistados, profissionais e membros de famílias multiproblemáticas, mencionaram como aspeto positivo o funcionamento e organização das famílias. Entre os aspetos mais mencionados, três são comuns a profissionais e membros de famílias multiproblemáticas pobres, a união e apoio familiar, o forte vínculo entre pais e filhos e a capacidade de organização das tarefas de vida diária. As principais potencialidades das redes informais dos membros das famílias socialmente vulneráveis são os fortes laços familiares, os amigos como um recurso a ser ativado e o apoio emocional como uma ponte para outros apoios.

O fato dos serviços sociais estarem geralmente divididos por áreas de intervenção e, num mesmo território, existirem diferentes entidades públicas e privadas com o mesmo público-alvo, leva ao aparecimento de atuações desarticuladas e sobrepostas. Na intervenção psicossocial com os alunos, várias foram as questões que se colocaram aos técnicos de acompanhamento de cada caso. É de referir que apesar de todo o sigilo profissional e todo o empenho que os técnicos depositam no encaminhamento, na resolução de cada caso, as intervenções orientam para a compreensão fragmentada das situações, o que se reflete

negativamente na eficácia do trabalho social dos profissionais, que ao mesmo tempo, reduz a motivação dos intervenientes, podendo prejudicar o sucesso e resolução dos casos.

Ao nível das dificuldades evidenciadas, que dificuldades evidenciam os alunos que integram essas famílias e que características têm em meio escolar, nos alunos provenientes de famílias multiproblemáticas são evidenciados os comportamentos desajustados à realidade, refletindo-se no meio escolar através dos baixos rendimentos escolares, “a escola é permanentemente pontuada por regras informais, que constituem um corpo doutrinário pouco explícito, mas muito importante no controlo da disciplina” (Sampaio, 1996, p.122). Na avaliação de notas foi referenciada a evolução e adaptação de comportamentos dos alunos que participaram nas tarefas de intervenção, contudo a intervenção não deverá ser esporádica, deverá haver continuidade no acompanhamento. Consideramos desta forma, que os seis casos foram casos de sucesso, decorrente da análise que tivemos não só pelas atividades desenvolvidas, como pela análise referida pelos diretores de turma. Todos os participantes (alunos) no fim do ano letivo passaram, e na reunião de notas foi referido uma melhoria significativa no comportamento, postura e aceitação face às regras na sala de aula.

Para uma análise dos dados direta foram definidas categorias e subcategorias subjacentes às atividades aplicadas (Cf. Anexo XXVIII). As categorias englobam a temática das atividades desenvolvidas, as subcategorias delineadas têm as determinantes para cada atividade. As componentes definidas para análise basearam-se nas respostas dadas às atividades pelos participantes, tendo havido a necessidade de, a cada resposta, fazer corresponder a respectiva atividade. Por fim, as componentes são as palavras-chaves extraídas das respostas dos participantes, na coluna da frequência considera-se o número total de participantes que na resolução de cada atividade consideraram a temática como afirmativa.

Entendemos que a intervenção social com estes alunos uniu-se à necessidade de potenciar habilidades e atitudes positivas, para que os problemas sejam desagrupados e encarados de forma simples, promovendo a resiliência e auto-confiança. Na aplicação das escalas, no ambiente natural infantil (Cf. Anexo XXVIII) apenas cinco casos estavam em contato com abuso físico, abuso emocional, assistindo a situações de coerção e controlo, no último ano. De referir que nestes casos apenas um dos alunos, na altura da intervenção coabitava ainda com o agressor, implicando a convivência com as agressões verbais e psicológicas.

Contudo, cinco dos alunos já tinham medidas de promoção e proteção pela CPCJ e o outro aluno, não evidenciou contato com o risco social.

Nesta análise verificamos ainda na escala sobre a violência (Cf. Anexo XXVIII) que todos os alunos entendem os conceitos das várias determinantes da violência, onde consideramos as determinantes sócio - culturais, determinantes individuais, determinantes educativas e determinantes da etiologia. Na escala da percepção da criança dos conflitos Interparentais (Cf. Anexo XXVIII) verificámos que cinco casos identificaram co-existir com situações de agressão entre os pais, em que os alunos se sentiam culpados, e, por várias vezes até tentavam separar os pais, houve um caso que não evidenciou contato com estas situações. Ainda nas questões da auto-estima e auto-conceito os alunos melhoram a auto-avaliação, ou seja, na globalidade as reflexões que os alunos fizeram em relação a si tornaram-se mais reais e assentes no reforço positivo dos seus comportamentos e dos que os rodeiam.

Perante Benoit (2004) uma situação de crise ocorre quando as famílias apresentam barreiras à modificação para o exterior, ocorrendo deficiências nas comunicações internas, Bilhim (2008) apresenta que as características da comunicação das famílias é caótica, tendo um impacto negativo no desenvolvimento da criança, para Sousa (2005) a estrutura das famílias multiproblemáticas caracteriza-se pela indefinição e instabilidade, desde a definição de tarefas e funções até as regras de relacionamento, as atividades para os encarregados de educação foram desenvolvidas e estruturadas de forma a suprimir a questão da organização do quotidiano.

Verificámos que para Sousa (2005) os problemas evoluem e as famílias estão em permanente processo de mudança, nestas circunstâncias os planos e projetos de vida tornam-se uma fragilidade, de referir que para Ausloos (1996) é possível ativar na família o processo pela qual esta poderá observar, experimentar e por isso mudar.

As famílias multiproblemáticas definem-se pelo facto de numa mesma família coexistirem vários problemas, como por exemplo, problemas económicos, de saúde foi neste campo que focamos a intervenção da formação parental desenvolvida para os encarregados de educação, onde incidimos nestas temáticas comunicação e organização do quotidiano.

Verificamos que a formação parental, não tendo carácter obrigatório, nem qualquer penalização para os encarregados de educação, estes não participaram, perpetuando a estrutura familiar rígida e fechada. De acordo, com Sampaio (1996) aos principais cuidadores levantam-se a questão sobre as funções e competências parentais, e quando o modelo biopsicossocial é deficitário, assistimos a pais que não acompanham o processo de

desenvolvimento dos filhos. Para Maia (2001) é necessário ajudar os pais a desenvolver competências, para que estes possam melhorar as interações com os filhos e promover comportamentos de sucesso.

Na relação entre a escola e a família, Relvas (2006) indica que a parceria é possível e a partilha deverá ser equivalente de responsabilidades partilhadas, e para Diogo (1998) revela que o sucesso escolar passa pela criação de situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola.

Ainda, Carapinheiro (2001) indica que o risco social é uma construção coletiva, visto que cada pessoa é um fator de risco e para Martins (2000) as taxas de reprovação e retenções repetidas são indicadores de abandono escolar.

Relvas (2006) apresenta-nos o insucesso considerando-o não só dos alunos ou das famílias, mas também da própria escola, por isso é uma mais valia a aposta na intervenção social escolar, e para Jorge (2007) o abandono escolar está associado com o nível de participação parental e com as realizações escolares. Este abandono é desprovido de supervisão e acompanhamento, gerando um conflito intrafamiliar, para Cabral e Pais (1998) o grande desafio é respeitar a oferta da escolaridade obrigatória, para assegurar e promover o sucesso educativo.

De acordo com Sani (2006) a exposição de crianças à violência interparental tornou-se um desafio para os serviços sociais e de saúde sendo alvo de grande preocupação a partir do momento em que começou a perceber-se que paralelamente à violência, coexistiam outro tipo de maus tratos.

Evidenciamos que a escola não é só um espaço de aprendizagem escolarizada, mas é também um importante espaço relacional e de ligação às famílias, Mouro (2001) considera que é necessário integrar os pobres e marginalizados e controlá-los, levando a cabo através da administração de ajudas económicas. Contudo estas ajudas, económicas através dos subsídios, não aparecem para neutralizar a miséria, e não é solução. De acordo com a autora Iamamoto (2001) o serviço social afirma-se como um trabalho coletivo, ao se constituir como uma expressão das necessidades históricas e Payne (2002) reconhece que as respostas sociais evoluíram de forma que variam no tempo e nas condições sociais e culturais.

No que diz respeito às funções dos trabalhadores sociais, Ezequiel (1995) apresenta que normalmente desenvolvem e relacionam o bem estar social com o ajuste e adaptação das

peessoas, dos grupos e das comunidades beneficiárias dos programas, para garantir o funcionamento harmonioso do sistema interventivo.

Para Serrano (2008) a metodologia de trabalho requer um esforço de criatividade, para conseguir utilizar e potenciar os meios e técnicas próprias da organização e para que possam gerar e produzir conhecimento. Para Reis (2010) identificar os métodos particulares de aquisição de conhecimento, surgem como uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas, para tal recorreu-se à aplicação das atividades e escalas, apresentadas nas tarefas de intervenção, Moreira (1994) considera que as atividades sociais requerem uma apreciação das perspetivas, culturas dos autores envolvidos.

Aos Pais e Alunos é-lhes reconhecido o direito de participarem na vida da escola, através da organização e da colaboração em iniciativas que visem a melhoria da qualidade e humanização das escolas e em projeto de desenvolvimento socioeducativos da escola. A participação dos alunos processa-se através dos delegados de turma e das assembleias de turma, em termos definidos no regulamento interno de cada estabelecimento de ensino, tal como está designado no artigo 41, nº1 e 2 do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

Os pais são chamados pontualmente à escola para receberem avaliações, mas não fazem parte do processo interventivo e de adequação dos parâmetros a ter em conta na educação dos seus educandos. De forma a suprimir esta lacuna criaram-se Associação de Pais e Encarregados de Educação, que promovem a defesa e os interesses dos associados atendendo às especificidades dos alunos. (Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro com alterações do Decreto-Lei nº 80/99 de 16 de Março e Lei nº 29/06 de 4 de Julho).

Na revisão bibliográfica, Sampaio (1996) confere necessidade dos pais e professores comunicarem de forma positiva, com confiança e sem paradoxos, de modo coerente, exigindo reciprocidade. Na definição de escola, Relvas (2006) apresenta que é uma organização social cujos objetivos são transmitir os conhecimentos e ajudar no desenvolvimento do aluno. Desta forma, é necessário existir uma comunicação entre os intervenientes da ação, com o intuito de possibilitar uma maior abertura à mudança social, permitindo, aos alunos, a criação de projetos de vida, criação de laços de confiança, potenciando um novo olhar sobre a realidade vivida.

Acompanhando a perspetiva de Maia (2001) que defende que toda a criança precisa de amor e compreensão, para se desenvolver num ambiente seguro, pleno e harmonioso em que a supervisão e a responsabilização dos pais deve ser assegurada, “o acolhimento social

e político deste problema pode trazer mais e melhor conhecimento e aumentar igualmente a intenção de proteção destas crianças” (Sani, 2006, p. 861).

A questão que se colocou, como evoluem as relações sociais entre estes grupos, após as tarefas de intervenção, pressupunha haver interação entre os grupos para além da relação estabelecida, pontualmente nos eventos de entrega de notas, considero que não é possível desenvolver um trabalho psicossocial de sucesso pleno com os alunos, se em casa o ambiente de desinteresse parental se mantiver. Para chamar os pais à escola é possível recorrer às Associações de Pais, bem como à CPCJ, a formação parental é do interesse de todos e para o bem comum, no sucesso escolar e profissional destes alunos, “o processo de envolvimento ajuda os professores mas também melhora a família, porque aproxima os pais dos problemas dos filhos e determina um maior envolvimento afetivo” (Sampaio, 1996, p.108).

A direção do agrupamento deverá adoptar uma postura ativa e preventiva dos casos em que os alunos evidenciam características disfuncionais, de modo a intervir preventivamente junto de cada caso. Os técnicos que o agrupamento dispõe não conseguem abarcar todos os casos sinalizados pela CPCJ, alunos com necessidades educativas especiais e ainda com alunos em risco social e insucesso escolar.

A sugestão de uma futura intervenção é a criação de um GAAF no Agrupamento Afonso de Paiva, possibilitando uma eficaz comunicação entre a escola e a família, fomentado um relacionamento e promovendo um adequado desenvolvimento a alunos em risco social e com insucesso escolar. A mediação escolar tem todas as mais-valias para a escola, aluno e família, é fulcral que se crie um GAAF no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, que seja estruturado e com protocolo com o IAC, de forma a ser uma mais-valia na resolução de problemas destes alunos. A mediação escolar é considerada pelo GAAF como modo potenciador da promoção das condições psicológicas, sociais e pedagógicas, que contribuem para a consolidação do sucesso escolar e pessoal das crianças e jovens, de forma a diminuir situações de risco. É ainda importante integrarmos de forma participativa a família, escola e os alunos, potenciando o processo do desenvolvimento pessoal, social e educativo do aluno. Perceber-se o enquadramento que as direções das escolas dão a este gabinete, reconhecendo a sua utilidade e resposta na melhoria de serviços, as formas de avaliação do GAAF estão associadas aos objectivos designados para cada ação e são itens que estão previamente elaborados e definidos pela equipa.

Estes gabinetes pretendem promover uma relação de proximidade entre a família, aluno, escola e têm o suporte social composto por várias instituições, tais como, Ministério de Educação e Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. As atividades que desenvolvem são da área de Programas de Competências Pessoais e Sociais, atividades extra curriculares, sessões de sensibilização e esclarecimento sobre diversas temáticas, levantamento de entidades de apoio da Comunidade Educativa, estabelecimento de acordos de parceira e cooperação com as entidades, definição de estratégias concertadas entre parceiros e formação de competências parentais (escola de pais).

Desta forma, segundo a informação no relatório do IAC, existem 6 Agrupamentos de escolas apoiados e financiados inteiramente pelo IAC, com comparticipação da Segurança Social através do Plano de Inclusão e Cidadania (PIEC) e existem ainda 23 GAFF implementados nas escolas TEIP a nível nacional (Cf. Anexo XXVII).

Uma outra forma possível para apoiar as família e seus alunos poderá ser através da Associação Empresarial Para a Inclusão Social (EPIS), precedendo de um protocolo entre os municípios e os empresários locais criando uma rede de profissionais que possibilitem a capacitação para o sucesso escolar. Verificamos que este protocolo preconiza cinco pilares de intervenção: intervir junto de descontinuidades fortes e sistémicas, executar projetos de intervenção na família, implementar ferramentas de análise, selecionar metodologias, e procurar modelos operacionais e de sustentabilidade (Acesso electrónico acedido em www.epis.pt, Maio, 2013).

O processo educativo promove a interação entre alunos, professores e pais, mas são necessários esforços de comunicação entre famílias e escola. Assim é necessária uma interação contínua entre as partes, para os pais participarem na escola não deve ser só receber informação, é preciso que façam sugestões e que se tomem decisões em conjunto com os técnicos da escola, criando uma simbiose em que todos façam intervenção.

Consideramos ser possível criar proximidade entre as escolas, famílias e alunos através de projetos, como os referidos anteriormente, quer através da criação de um GAFF, quer através de projetos financiados pelo EPIS.

É importante olhar para toda a comunidade escolar, analisá-la como um todo e intervir junto dos que necessitam, e ainda chamar os encarregados de educação a participar ativamente no processo de desenvolvimento do seu educando.

Segundo Sampaio (1996) as associações de pais são fundamentais no processo de aproximação entre a escola e família, o autor considera que a associação de pais tem um papel reivindicativo e que pode ser o agente impulsionador para a participação dos pais na vida dos alunos, como parceiros na gestão escolar com os professores, considera Sani que já há alguns passos importantes foram dados, contudo refere ainda que “outros grandes passos a dar, através da formação, criação de diretrizes para a prática, políticas sociais, estratégias preventivas e serviços especializados, para diminuir a curto prazo e a longo prazo este fenómeno” (Sani, 2003, p. 10).

Desta forma, a relação que existe entre a escola e a família é limitada e na verdade deveria ser o mais transparente e passível de maior proximidade, nos dias de hoje a comunicação é estabelecida através da caderneta do aluno, que transporta recados dos pais para diretores de turma e vice versa. Isto não é suficiente “a investigação das comunicações envolve a questão de entender como é que os seres humanos usam a linguagem tanto individualmente, como em situações sociais” (Payne, 2002, p. 221).

Por fim, importa reforçar a ideia de que é importante que os pais participem e façam papel integrante do processo educativo do aluno, é importante para o desenvolvimento psicossocial deste e a escola só tem a ganhar com esta relação, potenciando ao máximo o sucesso evolutivo do aluno, aumentando o ranking de sucesso da Escola/ Agrupamento, como refere Sampaio (1996) muitos pais não vão à escola, porque na realidade não sabem qual o seu papel no edifício, é importante que as escolas chamem os pais a participar que os integrem em projetos, não é só na associação de pais, mas em projetos em que possam ser produtivos.

Desta forma, este estudo conseguiu sensibilizar a comunidade escolar (diretores de turma, professores, auxiliares) para que adotarem um olhar ativo para a problemática do risco social e do insucesso escolar, de uma forma a adquirirem uma postura sensível, de alerta e de sinalização para os técnicos competentes.

As atividades psicossociais para os alunos tiveram uma estrutura pensada e planeada para uma análise desenvolvida pelo próprio aluno, ao nível macro da conceptualização da família, para um nível micro da percepção do próprio indivíduo. Assim foram desenvolvidas atividades sobre a família, a violência, o autoconceito e autoestima, de forma a potenciar a reflexão sobre como ultrapassam as situações e de forma a promover a autonomia e auto-conceito do aluno.

Por conseguinte, a intervenção preconizou inspirar a família, a comunidade escolar, bem como os alunos a adquirem novos conceitos, estratégias e regras para que as relações possam melhorar, com o objetivo de que estes alunos cresçam num ambiente adequado ao desenvolvimento biopsicossocial, potenciando o sucesso escolar e o sucesso das relações sociais entre a escola e família.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares* (3ª ed.). Coimbra: Edições Quarteto.
- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância* (1ª ed.). Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.
- Antunes, N. (2009). *Mal Entendidos - Da Hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à Sociologia da Família*. Universidade Técnica de Lisboa: Gráfica Europam, Lda.
- American Psychiatric Association, (1996), *DMS IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ausloos, G. (1996). *A competência das famílias*. Lisboa: Climepsi.
- Bardin, L. (s/d) . *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barker, A. (1999). *The right report. Como redigir um relatório* (Trad. L. Martins). Mem Martins: Gráfica Europam, Lda.
- Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Editora sem fim.
- Benoit, J. (2004). *Tratamento das perturbações familiares* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, C. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, M. & Pais, J. (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Lisboa: Editora Celta.
- Carapinheiro, G. (2001). *A globalização do Risco Social* (cap.5) In: Boaventura, S. *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Carmo, H. & Ferreira, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, A. (Coord.) (2008). *Um Olhar sobre a pobreza – Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Relatório Anual de Avaliação da Atividades. Lisboa, 2012. (Acesso electrónico) disponível em http://www.cnpcjr.pt/Relatorio_2012_28maio.pdf

Costa, A. (2002). *Exclusões Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Tipografia Guerra – Viseu.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola- Família*. Porto: Porto Editora.

Domingues, L. (2005). *Políticas Sociais em Mudança – O Estado, as Empresas e a Intervenção Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Estanqueiro, A. (2009). *Saber lidar com as pessoas - Princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Multitipo – Artes Gráficas

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ezequiel, E. (1995). *Introdução ao Trabalho Social*. Lisboa: Editora Vozes.

Ferreira, E. (2012). *O Desenvolvimento do sentido de número no âmbito da resolução de problemas de adição e subtração no 2.º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa: Instituto de Educação.

Gameiro, J. & Sampaio, D. (1985). *Terapia Familiar*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Guadalupe, S. (2009). *Intervenção em Rede – Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*. Coimbra: Imprensa na Universidade de Coimbra.

Guerra, I. (2010). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed.). Cascais: Edição Principia.

Horowitz, S. (2007). *Mediación Convivência y resolución de conflictos en la comunidade*. Barcelona: Editorial Graó.

Iamamoto, M. (2001). *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

INE (2011). Resultados dos Censos de 2011. (Acesso electrónico) disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

Instituto de Apoio à Criança. Relatório de Atividades Estatístico, SOS Criança – Um Serviço de Primeira Necessidade. Lisboa, 2011. (Acesso electrónico) disponível em

http://www.iacrianca.pt/images/stories/pdfs/sos/relatorio_estatistico_2011.pdf

Instituto de Apoio à Criança. Relatório de Atividades Estatístico, Rede de Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família. Lisboa, 2012. (Acesso electrónico) disponível em

<http://www.iacrianca.pt/images/stories/pdfs/relatorio%20rede%20gaaf%202.pdf>

Jorge, I. (2007). *O Abandono escolar precoce e desqualificado*. Porto: Edições Asa.

López, M. (1999). *Escuela de Padres y Madres – Programa de Apoyo Familiar*. Repografía de Radio ECCA.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U..

Maia, L. (2001). *Educar sem bater. Um guia prático para pais e educadores*. Lisboa: Edições de Ciências Sociais e Política Contemporâneas.

Martins, A. (2000). *Legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilização dos professores*. Madrid: Facultad de Educación.

Ministério da Educação, Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. (Acesso electrónico) disponível em

http://www.confap.pt/docs/pnapae_sintese.pdf

Minuchin, S. & Fishman, H. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Lisboa.

Mouro, H. & Simões, D. (coord.) (2001). *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Editora Quarteto.

Murcho, D. (2009). *Escola e Exclusão Social*. (Acesso electrónico) disponível em

<http://pensarnaodoiaiai.blogspot.pt/2009/03/escola-e-exclusao-social-com-desiderio.html>

Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.

Nieto, M. (2001). *La Intervención en Trabajo Social, Una Introducción a la Practica Profesi3n*. Salamanca: Editorial Hespérides.

- Payne, M. (2002). *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Quiles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a auto-estima*. Editorial Espanha: Coleção EducAcção.
- Quintas, S. & Castaño, M. (1991). *Planificación e Intervención Socioeducativa*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998) *Manuel de recherche en sciences sociales. Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, F. (2010) *Como elaborar uma dissertação de Mestrado* (2ª ed.). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Relvas, A. (2006). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, F. (2003). *Ação Social na Área da Exclusão Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sani, A. (2008) Mulher e Mãe no contexto de violência domestica. *Ex Aequo*. 18, pp.123-133.
- Sani, A. (2006). Vitimação indireta de crianças em contexto familiar. *Análise Social*. Vol. XLI (180), pp. 846-864.
- Sani, A. (2006a). Escala de percepções da criança sobre os conflitos Interparentais. In C. Machado, L.; Almeida, M. & Ramalho, V. (Org.) *Actas XI Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. (pp.557-588). Braga: Psiquilibrios.
- Sani, A. (2006b). Escala de Crenças da Criança sobre a Violencia (ECCV) In C. Machado, L.; Almeida, M. & Ramalho, V. (Org.) *Actas XI Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. (pp.917-926). Braga: Psiquilibrios.
- Sani, A. (2006c). Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (SANI). In C. Simões, M.; Machado, C.; Gonçalves, M. & Almeida, L. (Coord.), *Avaliação Psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa*. Vol. III (pp.123-135). Coimbra: Quarteto Editora.
- Sani, A. (2003). *As crenças, o discurso e a acção: As construções de crianças expostas à violência interparental*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Sani, A. (2002). Crianças expostas à violência parental, in Gonçalves, R. E Machado, C. (orgs), *Violência e Vitimas de Crime*, vol. II (pp. 95-131). Coimbra: Quarteto Editora.
- Sampaio, D. (2010). *Porque Sim* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola* (8ªed.). Lisboa: Editorial Caminho
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sarmiento, M. (2008). *Guia Prático sobre a metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de investigação aplicada*(2ª ed.). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (2008). *A influencia de religiosidade nas Politicas de defesa de EUA e Brasil*. Tese de Bacharel em Relações Internacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. (Acesso electrónico), disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16116/000685619.pdf?sequence=1>.
- Silva, L. (2001). *Ação Social na Área da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, L.; Hespanha P.; Rodrigues S. & Grilo P.,(2007). *Famílias Pobres: Desafios à Intervenção Social*. Lisboa: Climepsi.
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto.
- Strecht, P. (1999). *Preciso de Ti - perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Varela, A. & Chorão, B. (1984). *Código Civil Português*. Coimbra Editora.
- Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão Social – Para uma construção do Imaginário do desvio*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filho, Lda.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

Diário da República - Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, art.º 2º, nº 4, (Acesso electrónico) disponível em: <http://www.dre.pt/util/getdiplomas.asp?tdip=Lei&ndip=46/86>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 51/ 2012, (Acesso electrónico) disponível em: <http://www.dre.pt/util/getdiplomas.asp?iddip=20121747>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdfs/2009/08/16600/0563505636.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República – Decreto-Lei n.º 35/90 de Janeiro, (Acesso electrónico) disponível em: http://dtesdica.com.sapo.pt/Lex/DecLei_35_90.html; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República – Decreto-Lei n.º 115- A/98 de 04 de Maio, (Acesso electrónico) disponível em:
http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf;
consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República-Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República – Decreto-Lei n.º 209/02 de 17 de Outubro, (Acesso electrónico) disponível em:
http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_209_2002.pdf
; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, (Acesso electrónico) disponível em:
http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf;
consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, (Acesso electrónico) disponível em:
http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf;
consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro, (Acesso electrónico) disponível em:
http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_209_2002.pdf
; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro, (Acesso electrónico) disponível em: <http://www.guiadoestudante.pt/leis/L3-2008.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República – Decreto-Lei n.º 23/ 1991 de 23 de Agosto, (Acesso electrónico) disponível em: <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República – Decreto-Lei n.º 147/ 99 de 1 de Setembro, (Acesso electrónico) disponível em:

http://cpcj.cmpombal.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=33&limit=1&limitstart=2; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República – Decreto-Lei n.º 190/ 91, (Acesso electrónico) disponível em:
<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19911602%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11='Decreto-Lei'&v12=190/91&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, (Acesso electrónico) disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/GuiaProcessoDisciplinar/DL184-2004%20pessoal%20n%C3%A3o%20docente.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 12-A de 27/2, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdfs/2008/02/04101/0000200027.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Despacho n.º 17 460/2006, de 29 de Agosto, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdfs/2008/07/13300/0434704403.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 12- A /2008, (Acesso electrónico) disponível em: http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2008_1_12_a_27_02.pdf; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/04/082000000/1359513596.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República -Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, (Acesso electrónico) disponível em: <http://dre.pt/pdfs/2008/04/07900/0234102356.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

Diário da República - Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de Novembro com alterações do Decreto-Lei n.º 80/99 de 16 de Março e Lei n.º 29/06 de 4 de Julho, (Acesso electrónico) disponível em: <http://www.dre.pt/pdf1s/1990/11/27400/48484850.pdf>; http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1999_dl_80_16_03.pdf; <http://dre.pt/pdf1s/2006/07/12700/47174721.pdf>; consultado a 7 de Março de 2011

ANEXOS

Anexo I- Aprovação ISCSP

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos e a pedido da interessada declara-se que a Mestranda **ANA CATARINA DE GOUVEIA LOPES**, foi autorizada, por despacho do Conselho Científico de 21 de Janeiro de 2011, a realizar uma dissertação no âmbito do **Mestrado em Política Social**, a qual deverá ser entregue no prazo de um ano a contar da data do despacho do Conselho Científico (21 de Janeiro de 2012).

Mais se declara que a referida dissertação se destina à obtenção do grau de Mestre e versa sobre o tema “Trabalho Projecto com crianças em risco escolar e social, em famílias multi-problemáticas, no Agrupamento Escolas Afonso Paiva de Casteio Branco”, sob a orientação da Professora Doutora Maria João da Silva Guardado Moreira.

Lisboa, 15 de Fevereiro de 2011

O Chefe de Divisão,

(Amável Santos)



Anexo II- Autorização do Diretor do Agrupamento Escolas Afonso Paiva

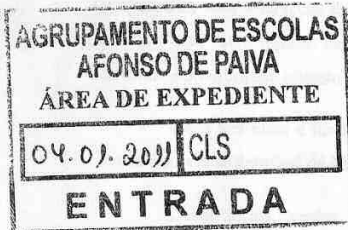
Ana Catarina de Gouveia Lopes

Rua Vale da Raposa, n.º 80

6000- 378 Castelo Branco

N.º de telemóvel: 918376631

Email: lopes.anacat@gmail.com



Assunto: Intervenção Social

*Abranta o desenvolvimento
do estudo com recurso a
chamada do Agrupamento, desde
que exista concordância
de alunos, pais e directores
de turma envolvidos*

2011.07.21

J. Cardoso

Exmo. Senhor Director da Escola Básica Afonso de Paiva

Joaquim Cardoso Abrantes

Sou a Ana Catarina de Gouveia Lopes, terminei a licenciatura em Serviço Social no ano de 2009, nesse mesmo ano realizei o estágio curricular durante 6 meses na vossa Escola, com a tutoria e supervisão do Professor Luís Costa e do Dr. Carlos Teixeira. Foi desenvolvido por mim um Projecto de Intervenção Psicossocial com alunos do 5º ano em risco escolar e social, referenciados pelo Director de Turma, com o objectivo de "Arquitectar Objectivos de Vida".

Neste momento, encontro-me a frequentar o segundo ano de Mestrado de Política Social pela Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, consistindo na elaboração de uma tese, orientada pela Professora Doutora Maria João Guardado Moreira, professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, em que me proponho realizar um projecto de intervenção no meio escolar, junto de crianças e jovens em risco e suas famílias.

Desta forma, pretendo como Técnica Superior de Serviço Social, implementar um projecto no âmbito do Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAP), este Gabinete apresenta-se como uma acção de intervenção, caracterizada pelo Instituto de Apoio à Criança como Projecto de Mediação Escolar, como gabinete de atendimento, orientação, sinalização, acompanhamento e encaminhamento de situações problemáticas, supervisionando e implementando instrumentos de Mediação Escolar, visando o acompanhamento pedagógico e promoção de uma intervenção articulada com os outros serviços, de modo a facilitar a integração das crianças e jovens, atendendo aos afectos que correspondam e respeitem as necessidades de cada um, humanizando o contexto de atendimento. A relação entre a escola e família tem tudo de construtivo para o aluno, "a família como a escola têm a obrigação de educar a criança, isto é, ajuda-la a desenvolver-se na sua tripla dimensão bio-psico-social." (Alarcão, M. 2006, 154-155).

Tendo em vista a apresentação de soluções ou recomendações sobre problemas práticos da área de conhecimento, devem ser valorizados as dimensões de carácter multidisciplinar e experimental, sem esquecer a necessidade de enquadramento teórico e justificação metodológica.

Assim o trabalho de projecto iria incluir uma intervenção psicossocial com alunos do 5º ano, em risco escolar e social, referenciados pelos Directores de Turma e que contemplem famílias multi-problemáticas e multi-assistidas.

Pretendendo realizar uma caracterização das famílias desses alunos e implementar um projecto social em que lhes seja permitida uma maior participação no projecto educativo de turma e ainda criar um espaço que proporcione uma interacção entre vários Encarregados de Educação e/ou Famílias. Com esta intervenção será possível criar uma ligação cada vez mais estreita e próxima, que aumentem os resultados de satisfação das famílias e possibilitem aumentar o índice de sucesso escolar.

Cada vez mais é fundamental trabalhar em equipa e que esta seja multidisciplinar, estabelecendo um maior suporte sustentável de intervenção com as famílias, bem como com toda a rede social envolvente.

Desta forma, venho por este meio solicitar autorização para poder realizar o meu projecto de intervenção no âmbito do mestrado, tendo como perspectiva futura a possibilidade de ingressar nos vossos quadros técnicos como Técnica Superior de Serviço Social.

Aguardo atenciosamente uma resposta, sendo que a melhor forma de entrarem em contacto comigo será por meio de telemóvel ou por email.

Agradeço antecipadamente toda a atenção dispensada, subscrevendo-me com a mais elevada consideração.

Ana Carolina do G. Lopes

(Mestranda)

Assinada por J. Luísa de Almeida

(Orientadora)

Castelo Branco, 4 de Janeiro de 2011

Anexo III- Autorização Encarregados de Educação

SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO (SPO)

Para concretização da intervenção Psicossocial, no âmbito do Mestrado de Política Social, solicito a autorização para acompanhamento do seu educando (nome do aluno) _____ no processo de desenvolvimento pessoal, escolar e social.

Castelo Branco ____/____/____

A Técnica Superior de Serviço Social

O Psicólogo

Diretor de Turma

SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO (SPO)

Nome do Aluno _____

Autorizo que o meu educando _____ seja acompanhado no seu processo de desenvolvimento pessoal, escolar e social de intervenção Psicossocial, no âmbito do Mestrado de Política Social.

Castelo Branco ____/____/____

O Pai/A Mãe/ O Encarregado de Educação

Anexo IV- Autorização Dr.Ana Sani

Gmail - Autorização

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=707f8945c1&view=pt&q=ana sa...>



Ana Catarina de Gouveia Lopes <lopes.anacat@gmail.com>

Autorização

3 mensagens

Ana Catarina de Gouveia Lopes <lopes.anacat@gmail.com>

27 de Janeiro de 2011 15:35

Para: Ana Isabel Sani <anasani@ufp.edu.pt>

Boa tarde Drª Ana,

Venho por este meio solicitar autorização para a utilização da "Escala de Crenças sobre a Violência", "Sinalização de ambiente natural Infantil", e "Escala de Percepção da Criança dos Conflitos Interpessoais". Estou a desenvolver um projecto de Intervenção Social Escolar onde irei desenvolver diversas actividades direccionadas para alunos em risco social escolar do 5º ano, apostando numa intervenção cada vez mais precoce, irei também apostar num programa de formação e competências parentais. Contudo, pretendo implementar as suas escalas na intervenção psicossocial com estes alunos, tendo conhecimento da respectiva hierarquia de aplicação, gostava de obter o seu consentimento.

Respeitosamente,
Ana Catarina
(Técnica Superior de Serviço Social)

--
Ana Catarina Lopes
contactos: lopes.anacat@gmail.com
anacat_lopes@hotmail.com
918376631

Ana Isabel Sani <anasani@ufp.edu.pt>

27 de Janeiro de 2011 15:50

Para: Ana Catarina de Gouveia Lopes <lopes.anacat@gmail.com>

Boa tarde

Segue as escalas em anexo.
Está autorizada a utilizá-las para os propósitos apresentados.

Bom trabalho, ANA SANI

No dia 27 de Janeiro de 2011 15:35, Ana Catarina de Gouveia Lopes
<lopes.anacat@gmail.com> escreveu:
[Citação ocultada]

--


Ana Isabel Sani
Coordenadora da Pós-Graduação em Segurança Infantil
Coordenadora do Mestrado em Psicologia Jurídica

Universidade Fernando Pessoa
Praça 9 de Abril, 349 4249-004 Porto
telf. +351 225071300 Fax +351 225508269

3 anexos

 **Escala SANI.pdf**
50K

 **Escala ECCV.pdf**
41K

 **Escala CPIC.pdf**
25K

Ana Catarina de Gouveia Lopes <lopes.anacat@gmail.com>
Para: Ana Isabel Sani <anasani@ufp.edu.pt>

27 de Janeiro de 2011 17:05

Muito Obrigada Drª Ana,

Fico muito grata pela disponibilização da autorização e das escalas.
É com grande admiração que vou seguindo o seu trabalho.

Com carinho,
Ana Catarina

No dia 27 de Janeiro de 2011 15:50, Ana Isabel Sani <anasani@ufp.edu.pt> escreveu:
[Citação ocultada]

--

[Citação ocultada]

Anexo V- Calendário de Atividades

[illegible]

[illegible]

Anexo VI- Cartaz



Anexo VII- Plano de sessão para a comunidade

Plano de sessão

Formação: O Serviço Social no Contexto da Educação

Tema da sessão: O Serviço Social nas Escolas Básicas

População alvo: Directores de Turma; Professores; Comunidade Escolar

Objectivos gerais

- Apresentação e enquadramento do Serviço Social no contexto Escolar.

Objectivos específicos

- Identificação do público/ áreas a intervir.
- Reflexão sobre as metodologias de Intervenção.
- Apresentação de um estudo - caso.
- Sinalização de casos de risco escolar e social no 5 º Ano.

Pré-requisitos: Pessoal Docente e Não Docente da Escola Básica Afonso de Paiva.

Duração: 20 minutos

Data: 30/03/2011

Local: Auditório da Escola Básica Afonso de Paiva

Etapas	Actividades didácticas	Métodos e técnicas pedagógicas	Equipamentos/ meios didácticos	Avaliação
Introdução	Introdução com o Serviço Social no Contexto da Educação.	Expositivo	_____	_____
	Comunicação do tema: "O Serviço Social nas Escolas Básicas".	Expositivo/ Interrogativo	Data show	_____
	Comunicação dos objectivos	Expositivo	Data show	_____
	Pré – adquiridos	Interrogativo	_____	Inicial
Desenvolvimento	Conteúdos: ✓ Reconhecer a importância da intervenção social escolar. ✓ Identificação de Públicos a Intervir. ✓ Conhecer as metodologias sociais de Intervenção.	Expositivo e interrogativo	Data show	Formativa
	Actividade: ✓ Apresentação de um Caso de Estudo ✓ Sinalização de casos de Risco do 5.º Ano.	Expositivo/ Activo/ Demonstrativo	Data show	Formativa
	Síntese	Expositivo	Data show	Formativa
	Apresentação de um Caso de Estudo	_____	Data show	Formativa
Conclusão	Comunicação dos resultados	_____	Data show	Formativa
	Avaliação Global	_____	_____	Sumativa

Anexo VIII- Power point da sessão para a comunidade

O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS BÁSICAS

Ana Catarina Lopes
Técnica Superior de Serviço Social

1

Objectivos

- Apresentação e enquadramento do Serviço Social no contexto Escolar.
- Identificação do público/ áreas a intervir.
- Reflexão sobre as metodologias de Intervenção.
- Apresentação de um estudo-caso.
- Sinalização de casos de risco escolar e social no 5.º Ano.

Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE)

- O objectivo Educativo
 - Conhecimentos
 - Atitudes
 - Valores
 - Capacidade
- Formação integral da pessoa e do aluno nas suas diferentes dimensões.
- Pretende envolver cada vez mais os Encarregados de Educação no processo evolutivo do Aluno

- Durkheim refere que “a família é a instituição social e que prepara a vida social dos seus filhos de forma afectiva, e que a escola aparece como intermediária entre a moral afectiva da família e a moral mais austera da vida civil”.

(No artigo: “Serviço Social e Educação: As perspectivas de avanços do profissional de Serviço Social no sistema escolar público”).

O Insucesso Escolar

Segundo Martins (2000), os indicadores que traduzem este fenómeno são as taxas de reprovação:

- Retenções;
- Retenções repetidas;
- Abandono Escolar.

Risco Social

- Necessidades básicas e primárias insatisfeitas;
- Negligência;
- Maus tratos físicos;
- Maus tratos psicológicos.

Traduz-se uma precariedade que resultam em consequências negativas, e normalmente irreversíveis ao desenvolvimento global da criança.

Enquadramento

A Intervenção Social Escolar

Serviços Especializados de Apoio Educativo:

- GAAF (*Gabinete de Apoio ao Aluno e Família*);
- SPO (*Serviço de Psicologia e Orientação Escolar*);
- NAE (Núcleo de Apoio Educativo);
- NEEE (*Necessidades Educativas Especiais*);
- SASE (*Serviço de Acção Social Escolar*).

Nas Escolas encontramos:

- Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)
- Alunos de Etnia (Cigana)
- Alunos com comportamentos de Exclusão Social (Comportamentos anti-sociais/ delinquentes)
- Alunos com grande nível de Pobreza (Factor de vulnerabilidade).

Projecto GAAF

- Número 17; Escolhas "Publicação Periódica Trimestral", 17 de Dezembro de 2010.



A Intervenção Social Escolar

- A Inclusão/ Integração social dos alunos.
- Reforço positivo na capacidade de resiliência.
- Visão Holística (ambiente familiar, social e cultural envolvente).

Objectivando modificações da postura, melhorando e facilitando o trabalho educativo de ajustamento social.

O Serviço Social

- O lar (família) Sociedade Escolar
- Ajustando os valores morais e estabelecendo a ordem social.
- Fortalecer as relações entre a escola e os pais.
- Integrar as crianças que têm dificuldade de adaptação na vida escolar.
- Articulação com os outros profissionais.

Compromisso...

- Um compromisso de luta pela garantia dos direitos e contribuição para o crescimento social político e cultural dos alunos.
- Torna-los responsáveis pelos seus actos, construtores de ideias inovadoras e questionadores da sua realidade.
- O técnico desenvolve as competências sociais e participativas da história de vida do aluno.

Áreas de Intervenção

13

- A saúde (*Promoção para a Saúde*)
- Contexto Social (*Treino de Competências Sociais*)
- Bem-Estar (*Promoção do Ócio, ocupação dos tempos livres*)
- Formação Parental

Objectivo da intervenção é atingir o máximo possível de integração do aluno, unindo os contextos e formar melhor possível os alunos.

Metodologia de intervenção

14

- Entrevistas.
- Questionários.
- Intervenção psicossocial.
- Análise do conteúdo da História de Vida.
- Acompanhamento e encaminhamento da família e/ ou aluno.
- Contactos com a rede social.

Apresentação de Caso – Estudo

15

■ Risco Social e Insucesso Escolar

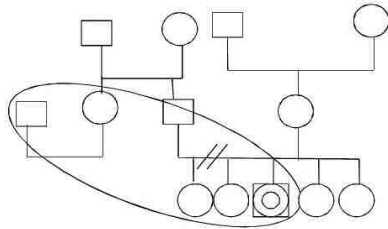
- Sinalizado pela Comissão de Protecção de Crianças Jovens
- Diagnóstico Social
- Genograma Familiar
- Mapa de relações/ vinculação
- Desenho da família

Diagnóstico Social

16

- Pais separados: Mãe com problemas de álcool, pai toxicodependente.
- Pais vivem em Aveiro.
- Poder Paternal foi concedido aos Padrinhos que vivem em Castelo Branco.
- Restantes irmãos vivem com os avós maternos em Aveiro.
- Este aluno foi separado dos pais e irmãos.
- Tem baixos rendimentos escolares, reflectindo-se em negativas.

Genograma/ Mapa de Relação e Vínculos



Desenho da Família

- “Qual é a Família que desenho?” pergunta ele.

Como é que podemos permitir que uma criança de 11 anos não tenha identificada uma família de referência, que não tenha criado nenhuma vinculação afectiva, ao ponto não saber de identificar a figura paternal e/ou maternal.

Soluções apresentadas

Aplicabilidade da metodologia

- Entrevista diagnóstica com a família de referência.
- Intervenção psicossocial com aluno.
- Treino Competências Sociais.
- Formação parental com os pais.
- Contactos com a rede social.

Parcerias

Parcerias Internas da Comunidade Escolar:

- Directores de Turma
- Professores
- Técnicos
- Auxiliares

Parcerias Externas com a Rede Social:

- Gestores de Caso da CPCJ
- Monitores da CJE
- Técnicos da Segurança Social, Centro de Saúde, Câmara Municipal de CB

Conclusão

21

- A Intervenção Social promove Inclusão/ Integração dos alunos.
- Potencia a formação de competências sociais e formação na capacidade de resiliência da cada aluno.
- Reveladora de criação de laços de referência, de conforto e segurança.
- A escola, os técnicos deverão promover formação global do indivíduo, inculcando um comportamento moral e social.

Anexo IX- Certificado palestrante



Certifica-se que Ana Catarina Lopes, participou na ação de formação de **Intervenção Social Escolar**, que decorreu no auditório da Escola Básica Afonso de Paiva, tendo apresentado a temática **“O Serviço Social no contexto da Educação”**, no dia 4 de Maio de 2011.


(Presidente da EB Afonso Paiva)




Anexo X- Certificado presença



Certifica-se que _____,
esteve presente na acção de formação de **Intervenção Social**
Escolar, assistindo às apresentações **“O Serviço Social no con-
texto da Educação”** e **“A Articulação Escola – Comissão de
Protecção de Crianças e Jovens”**, que decorreu no auditório da
Escola Básica Afonso de Paiva, no dia 4 de Maio de 2011.


(Presidente da EB Afonso Paiva)


(Organização Técn. Sup. Serviço Social)



Anexo XI- Folheto

Pedro Strecht, (1998), Crescer Vazio,
3.ª edição.

O Serviço Social no Contexto da Educação

- " Todas as crianças até aos onze ou doze anos têm direito a andar grátis no Carrocel quando estão de férias.
- Todas as crianças que andam na Escola têm direito a serem alegres, terem amigos e a brincarem com os outros. Têm direito a ter uma Professora que não grite com elas.
- Todas as crianças têm direito a ver o mar verdadeiro, especialmente em dia de maré vazia.
- Todas as crianças têm direito a, pelo menos uma vez na vida, escolher um chocolate que lhes apeteça.
- Todas as crianças têm direito a terem orgulho na sua existência.

"Aos adultos não cabe dizer às
crianças
o que elas devem sentir,
mas sim ajuda-las a lidarem
adaptativamente com o que
sentem "

Paulo Moreira



**"A Escola é um Edifício
com quatro paredes e
o amanhã dentro dele"**

George Shaw



A Intervenção Social- al Escolar



<u>Enquadramento:</u>	<u>O que se pretende com a Intervenção Social Escolar?</u>	<u>Metodologia</u>
<p>Serviços Educativos de Apoio Especiali- zado :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serviço de Psicologia e Orientação; • Necessidades Educativas Especiais; • Serviços de Acção Social e Escolar; <p>Gabinete de Apoio Ao Aluno e Família; Gabinete de Informação ao Aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a Integração dos alunos na Escola; • Contribuir para o sucesso Escolar; • Prevenir o Abandono Escolar; • Apoiar os Alunos e Famílias nas suas problemáticas; • Fomentar um Projecto de Vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas Individualizadas; • Questionários; • Intervenção Psicossocial; • Análise de Conteúdo de Vida; • Parceria com os Directores de Turma, • Professores e Comunidade Escolar. • Acompanhamento e encaminhamento para a Rede Social de Suporte; • Contacto e articulação com a Rede Social de Suporte.

Elaborado por: Ana Catarina Lopes



Anexo XII- Atividade 6- Desenho da Família



Actividade 6 - Desenha a tua família, incluindo-te a ti e todos os elementos que fazem parte dela. Por fim, podes inserir legendas ou comentários que aches adequado de forma a caracterizar cada elemento.

Anexo XIII- Sinalização do Ambiente Natural Infantil



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

10 Actividade – Sinalização do Ambiente Natural Infantil

EM MINHA CASA, NESTE <u>ÚLTIMO ANO</u> , EU JÁ VI ou OUVI . . .	A quem fizeram?	
	A um	A uma
	adulto	criança
1. Insultar ou chamar nomes feios a uma pessoa.	0 1 2 3 4	
2. Atirar com coisas contra uma pessoa de propósito.	0 1 2 3 4	
3. Ameaçar que vai magoar seriamente alguém.	0 1 2 3 4	
4. Pôr uma pessoa fora de casa.	0 1 2 3 4	
5. Não deixar conversar com certas pessoas, (ex: amigos, familiares).	0 1 2 3 4	
6. Gritar muito e muito alto com alguém.	0 1 2 3 4	
7. Não deixar fazer tarefas que têm de ser feitas, (ex: trabalhos de casa, arrumações, compras).	0 1 2 3 4	
8. Obrigar uma pessoa a trabalhar muito.	0 1 2 3 4	
9. Dizer coisas que envergonhem muito uma pessoa.	0 1 2 3 4	
10. Obrigar uma pessoa a fazer tudo o que se quer como se fosse um(a) criado(a).	0 1 2 3 4	
1. Insultar ou chamar nomes feios a uma pessoa.	0 1 2 3 4	
2. Atirar com coisas contra uma pessoa de propósito.	0 1 2 3 4	
3. Ameaçar que vai magoar seriamente alguém.	0 1 2 3 4	
4. Pôr uma pessoa fora de casa.	0 1 2 3 4	
5. Não deixar conversar com certas pessoas, (ex: amigos, familiares).	0 1 2 3 4	

6. Gritar muito e muito alto com alguém.	0 1 2 3 4
7. Não deixar fazer tarefas que têm de ser feitas, (ex: trabalhos de casa, arrumações, compras).	0 1 2 3 4
8. Obrigar uma pessoa a trabalhar muito.	0 1 2 3 4
9. Dizer coisas que envergonhem muito uma pessoa.	0 1 2 3 4
10. Obrigar uma pessoa a fazer tudo o que se quer como se fosse um(a) criado(a).	0 1 2 3 4
11. Bater ou tentar bater com coisas em alguém.	0 1 2 3 4
12. Não dar dinheiro para as despesas da casa.	0 1 2 3 4
13. Obrigar a guardar segredo de coisas feias ou más.	0 1 2 3 4
14. Estar sempre a controlar tudo, (ex: o que se compra, o que se come ou bebe).	0 1 2 3 4
15. Dar pontapés ou murros numa pessoa.	0 1 2 3 4
16. Gozar ou rir de alguém para a fazer sentir-se mal.	0 1 2 3 4
17. Prender alguém para não se poder mexer do sítio.	0 1 2 3 4
18. Não deixar sair uma pessoa de casa para alguns sítios.	0 1 2 3 4
19. Prender alguém numa parte da casa (ex: quarto).	0 1 2 3 4
20. Deixar de falar com uma pessoa durante algum tempo.	0 1 2 3 4
21. Dizer que destrói ou destruir mesmo qualquer coisa de valor (ex: roupas, objectos, etc.).	0 1 2 3 4
22. Ameaçar com separações de pessoas da família.	0 1 2 3 4
23. Perseguir ou seguir uma pessoa para onde quer que esta pessoa vá.	0 1 2 3 4
24. Fazer acusações que não são verdadeiras só para magoar uma pessoa.	0 1 2 3 4

25. Meter medo a uma pessoa com armas ou outros objectos perigosos.

0 1 2 3 4

26. Obrigar uma pessoa a fazer coisas feias ou que a envergonham.

0 1 2 3 4

27. Ter ciúmes ou desconfiar muito de alguém.

0 1 2 3 4

28. Puxar ou empurrar alguém com força até essa pessoa cair.

0 1 2 3 4

29. Levar à força uma pessoa para certos sítios.

0 1 2 3 4

30. Dizer coisas que assustem muito a pessoa.

0 1 2 3 4

Anexo XIV- Escala de Crenças sobre a Violência



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

Actividade 8 – Escala de Crenças sobre a Violência

Data Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____ anos Sexo: M ____ F ____ Ano e Turma: ____

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

A seguir está uma lista de pensamentos que algumas crianças e jovens dizem ter sobre situações de violência, isto é, aquelas situações em que existe uma ou mais pessoas que tratam mal alguém ou magoam outras pessoas. Lê cada frase com atenção e faz um círculo à volta do número que na tua opinião melhor descreve aquilo em que acreditas. Não existem respostas certas ou erradas, porque cada pessoa pensa de maneira diferente das outras. Tenta responder a todas as questões, optando só por uma das hipóteses que te apresentamos.

1	2	3	4
Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito

LÊ ATENTAMENTE CADA UMA DAS FRASES

1. Para uma pessoa magoar outra tem que haver um motivo. 1 2 3 4
2. Quando se bate em alguém é porque essa pessoa fez algo errado. 1 2 3 4
3. A violência tem a ver com o querer exercer controlo 1 2 3 4
4. As pessoas da família (ex: pais) têm direito de bater ou tratar mal. 1 2 3 4
5. É porque se confia nas pessoas que estas abusam ou magoam outras. 1 2 3 4
6. A violência deve ser uma preocupação somente para quem é violento. 1 2 3 4

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 7. Só controla a violência quem a exerce, os outros nada podem fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. As pessoas violentas são doentes da cabeça e não sabem o que fazem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. O álcool é responsável pela violência das pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Quem se droga não tem culpa de ser violento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. A violência entre dois adultos é normal e aceitável. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Um adulto (ex: pai, professor) tem direito a magoar uma criança para a educar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. A violência entre crianças não passa de brincadeira. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Só conseguimos lidar com a violência se formos violentos também. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. A violência está ligada a relacionamentos pouco afectivos entre as pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. A violência sobre as pessoas é sobretudo cometida por estranhos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Um pai ou uma mãe têm direito a tratar mal o seu filho, porque eles é que mandam em casa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Quem cuida (ex: pais) têm todo o direito de bater. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Quando a violência ocorre em casa é dentro de casa que tem que ser resolvida. Ninguém deve meter-se. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Só quando a violência ocorre na rua ou noutros sítios públicos devemos metermo-nos para acabar com a situação. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. A violência não pode ser controlada. | 1 | 2 | 3 | 4 |

22. As pessoas que são maltratadas e não pedem ajuda é porque não se importam de apanhar. 1 2 3 4
23. É mais grave uma mulher bater num homem do que um homem bater numa mulher. 1 2 3 4
24. É mais grave uma criança bater num adulto do que um adulto bater numa criança. 1 2 3 4
25. As mulheres têm direitos diferentes dos homens e por isso mais vale aguentar a violência. 1 2 3 4
26. As crianças têm direitos diferentes dos adultos e por isso mais vale não contar que são maltratadas. 1 2 3 4
27. A violência é algo que se aprende 1 2 3 4
28. A violência é um método para tentar resolver um problema. 1 2 3 4
29. Os homens têm mais direito de bater nos outros do que as mulheres. 1 2 3 4
30. Quando os pais batem nos filhos é para eles se corrigirem. 1 2 3 4
31. As pessoas merecem apanhar para aprenderem. 1 2 3 4
32. A violência tem a ver com poder ou desigualdade 1 2 3 4

Anexo XV- Escala de Percepção da Criança dos Conflitos Interparentais



12 Actividade – Escala de Percepção da Criança dos Conflitos Interparentais - CPIC¹

Eu vivo com ... ____ a minha mãe e o meu pai
 ____ um dos meus pais e uma madrasta ou padrasto
 ____ só a minha mãe ou só o meu pai
 ____ outra pessoa (ex: avó, tia)

Em todas as famílias há momentos em que os pais não se deram bem. A seguir estão algumas coisas que as crianças às vezes pensam ou sentem quando os pais delas têm discussões ou desentendimentos. Gostaríamos que escrevesse o que pensas ou sentes quando teus pais discutem, respondendo a cada uma das afirmações abaixo.

Se teus pais não vivem juntos, responde a estas perguntas em relação ao pai/mãe e padrasto/madrasta (ou ao namorado/namorada do pai ou da mãe) com quem passas a maioria tempo. Se teus pais não vivem juntos e nenhum deles vive com um novo companheiro/companheira, pensa nas vezes em que os teus pais estavam juntos e não se davam bem, quando responderes a estas perguntas.

V	Verdadeiro
P	Pouco ou Às Vezes Verdadeiro
F	Falso

	V	P	F
1. Eu nunca vejo os meus pais discutindo ou discordando.	-	-	-
2. Quando meus pais têm uma discussão normalmente resolvem o assunto.	-	-	-
3. Os meus pais entram frequentemente em discussão sobre coisas que eu faço na escola	-	-	-
4. Quando os meus pais discutem eu acabo por ser envolvido de alguma maneira	-	-	-
5. Os meus pais ficam realmente zangados quando discutem	-	-	-
3. Quando os meus pais discutem eu consigo fazer algo para sentir-me melhor.	-	-	-

7. Fico assustado/a quando os meus pais discutem	-	-	-
8. Sinto-me apanhado/a no meio quando os meus pais discutem	-	-	-
9. Não me culpo quando os meus pais têm discussões.	-	-	-
10. Eles podem não pensar que eu sei, mas os meus pais discutem e discordam muito	-	-	-
11. Mesmo depois dos meus pais pararem de discutir eles ficam zangados um com o outro	-	-	-
12. Quando os meus pais discutem eu tento fazer algo para para-los	-	-	-
13. Quando os meus pais têm um desentendimento eles discutem isto calmamente.	-	-	-
14. Eu não sei o que fazer quando os meus pais têm discussões	-	-	-
15. Os meus pais são muitas vezes maus um ao outro mesmo quando estou presente	-	-	-
16. Quando os meus pais discutem eu preocupo-me sobre o que me acontecerá	-	-	-
17. Não sinto que tenha que tomar partido quando os meus pais têm um desentendimento.	-	-	-
18. É normalmente minha a culpa dos meus pais discutirem	-	-	-
19. Frequentemente vejo ou ouço os meus pais discutindo	-	-	-
20. Quando os meus pais discordam sobre algo, eles normalmente propõem uma solução.	-	-	-
21. As discussões dos meus pais são normalmente sobre mim	-	-	-
22. Quando os meus pais têm uma discussão eles dizem coisas más um ao outro	-	-	-
23. Quando os meus pais discutem ou discordam posso normalmente ajudar a melhorar as coisas.	-	-	-
24. Quando os meus pais discutem tenho medo que algo mau possa acontecer	-	-	-
25. A minha mãe quer que eu esteja do lado dela quando ela e meu pai discutem	-	-	-
26. Mesmo que não o digam, eu sei que sou culpado quando os meus pais discutem	-	-	-

27. Os meus pais quase nunca discutem.	-	-	-
28. Quando os meus pais discutem eles normalmente fazem as pazes imediatamente.	-	-	-
29. Os meus pais normalmente discutem ou discordam por causa de coisas que eu faço	-	-	-
30. Eu não sou envolvido quando os meus pais discutem.	-	-	-
31. Quando os meus pais têm uma discussão eles gritam um ao outro	-	-	-
32. Quando os meus pais discutem não há nada que eu possa fazer para para-los	-	-	-
33. Quando os meus pais discutem preocupo-me que um deles saia magoado	-	-	-
34. Sinto como se tivesse que tomar partido quando os meus pais têm um desentendimento	-	-	-
35. Os meus pais frequentemente chateiam e queixam-se um do outro por toda a casa	-	-	-
36. Os meus pais quase nunca gritam quando têm um desentendimento.	-	-	-
37. Os meus pais entram frequentemente em discussão quando eu faço algo errado	-	-	-
38. Os meus pais quebram ou atiram coisas durante uma discussão	-	-	-
39. Depois que os meus pais deixam de discutir, eles são amigáveis um para o outro.	-	-	-
40. Quando os meus pais discutem tenho medo que eles também possam gritar comigo	-	-	-
41. Os meus pais culpam-me quando têm discussões	-	-	-
42. O meu pai quer que eu esteja do lado dele quando ele e minha mãe discutem	-	-	-
43. Os meus pais empurraram-se um ao outro durante uma discussão	-	-	-
44. Quando os meus pais discutem ou discordam não há nada que possa fazer para sentir-me melhor	-	-	-
45. Quando os meus pais discutem preocupa-me que eles possam divorciar-se	-	-	-
46. Os meus pais continuam a agir mal depois de terem tido uma discussão	-	-	-
47. Normalmente não é culpa minha quando os meus pais têm discussões.	-	-	-
48. Quando os meus pais discutem eles não ligam a nada do que eu digo	-	-	-

Anexo XVI- Identificação da Pessoa de Confiança



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

13 Actividade – Identificação da Pessoa de confiança.

[illegible]

[illegible]

Anexo XVII- Como Sou. A percepção que tenho de mim.



Actividade 14 - Como sou. A percepção que tenho de mim.

Positivo	Como eu Sou	Negativo
	O meu aspecto físico	
	Como me relaciono com os outros	
	A minha personalidade	
	Como os outros me vêem	
	No meu trabalho	

Anexo XVIII- Características dos alunos da turma



Actividade 15 – Características dos alunos da turma.

Quem deste grupo é . . .	Nome:	Provas que o demonstrem:
Queixoso(a)		
Engraçado(a)		
Engraçado(a)		
Pessimista		
Distraído(a)		
Expedito(a)		
Trabalhador(a)		
Preguiçoso(a)		
Sabichão(ona)		

Anexo XIX- Maratona de elogios



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

16 Actividade - Maratona de elogios

Escreve um comentário positivo a outra pessoa em cada uma destas situações:

a) Um rapaz da turma está a explicar a um amigo a forma de resolver um problema.

b) Um companheiro chega à escola com ténis novos.

c) Um amigo da tua equipa que está a jogar futebol no pátio da escola marca um golo.

d) Uma amiga deixa de jogar outro companheiro com a sua playsation.

e) Um amigo tem camisola muito divertida.

Anexo XX- Aceitam-se críticas.



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

Actividade 17 - Aceitam-se críticas

Questão nr.º 1: Que me estão a dizer?

Questão nr.º 2: Quem me está a dizer?

Questão nr.º 3: Por que motivo me está a dizer?

Questão nr.º 4: Em que é que tem razão?

Questão nr.º 5: Em que é que Não tem razão?

Questão nr.º 6: Que é que devo mudar em mim?

Anexo XXI- Perfil comunicacional



Actividade 20 – Perfil Comunicacional

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Nº de filhos:

Habilitações Literárias:

Data:

Responda espontaneamente, colocando uma cruz na coluna correspondente, atendendo que, na primeira, assinalada por V (verdadeiro), colocará uma cruz sempre que essa for a sua atitude mais frequente ou quando estiver de acordo com a afirmação produzida, ainda que esta não reproduza a sua forma de agir. Na coluna assinalada com F (falso), marque a cruz nos casos inversos.


	V	F
1- Digo frequentemente sim quando quereria dizer não		
2- Defendo os meus direitos sem por em causa os dos outros		
3- Prefiro esconder o que penso ou sinto, se não conheço bem o outro		
4- Sou, muitas vezes, autoritário e decidido		
5- É, geralmente, mais fácil e hábil agir por interposta pessoa		
6- Não receio criticar ou dizer aos outros aquilo que penso		
7- Não ousa recusar certas tarefas que, manifestamente, não são da minha competência		
8- Não receio dar a minha opinião, mesmo em presença de interlocutores hostis		
9- Quando me encontro num debate, prefiro aguardar antes de intervir e ver como as coisas vão evoluir		
10- Acusam-me, por vezes, de ter espírito de contradição		
11- Tenho dificuldade em ouvir os outros		
12- Faço por estar no “segredo dos deuses”, isso já me foi muito útil		
13- Sou considerado, geralmente, esperto e hábil nas relações que estabeleço com os outros		
14- Estabeleço com os outros relações assentes mais na confiança que no controle ou no cálculo		
15- Prefiro não pedir ajuda a um colega; poderia pensar que não sou competente		

16- Sou tímido e sinto-me bloqueado quando tenho de realizar uma acção pouco habitual		
17- "Fervo em pouca água"; enervo-me e os outros riem-se		
18- Sinto-me à vontade nos contactos "face-a-face"		
19- Faço, frequentemente, "teatro"; existe outra forma de alcançar os objectivos?		
20- Sou um grande conversador e, muitas vezes, interrompo os outros sem me dar conta		
21- Sou ambicioso e estou pronto a fazer o que for necessário para atingir os meus objectivos		
22- Sei, normalmente, o que é necessário ver e quando ver; é importante para vencer		
23- Em caso de desacordo, procuro compromissos realistas na base de interesses mútuos		
24- Prefiro "por as cartas na mesa"		
25- Tenho tendência para fazer amanhã o que posso fazer hoje		
26- Deixo, frequentemente, um trabalho a meio sem o terminar		
27- Apresento-me, geralmente, tal e qual como sou, sem disfarçar os meus sentimentos		
28- É necessário muito para me intimidar		
29- Intimidar é, frequentemente, um bom meio para vencer		
30- Quando alguém me "pega uma", sei vingar-me na ocasião certa		
31- Quando se critica alguém é eficaz mostrar-lhe que não se segue os seus próprios princípios		
32- Sei tirar partido do sistema: sou um "desenrascado"		
33- Sou capaz de ser eu mesmo, continuando a ser socialmente aceite		
34- Quando não estou de acordo, ousa afirmá-lo sem arrebatamento e fazendo-me entender		
35- Tenho a preocupação de não incomodar os outros		
36- Tenho dificuldade em assumir posições e em saber escolher		
37- Não gosto de ser a única pessoa a defender uma ideia num grupo: nesse caso prefiro calar-me		
38- Não tenho medo de falar em público		
39- A vida não é mais que uma relação de força e luta		
40- Não tenho medo de enfrentar desafios perigosos e arriscados		
41- Criar conflitos pode ser mais eficaz do que reduzir tensões		
42- Ser franco é uma boa forma de ganhar confiança		
43- Sei ouvir os outros e não interrompo quando falam		
44- Levo até ao fim o que me decido a fazer		

45- Não tenho medo de exprimir o que sinto		
46- Sei levar os outros ás minhas posições		
47- Lisonjear é, ainda, um bom meio de se obter o que se quer		
48- Tenho dificuldade em controlar o meu tempo de palavra		
49- Sei manejar a ironia mordaz		
50- Sou disponível e de fácil convivência; por vezes, deixo-me mesmo explorar		
51- Gosto mais de observar do que de participar		
52- Prefiro estar a trás do que na primeira fila		
53- Não acredito que a manipulação seja uma solução eficaz		
54- Não é necessário anunciar demasiado depressa as suas intenções; é ineficaz		
55- Choco frequentemente os outros com os meus propósitos		
56- Prefiro ser lobo que cordeiro		
57- Manipular os outros é, muitas vezes, a única forma de se obter o que se pretende		
58- Geralmente sou capaz de protestar com eficácia e sem excessiva agressividade		
59- Penso que os problemas não podem ser completamente resolvidos sem se conhecer as causas profundas		
60- Não gosto de ficar mal visto		

Anexo XXII- Power point sobre a temática da comunicação

A COMUNICAÇÃO




Ana Catarina de Gouveia Lopes
Técnica Superior de Serviço Social

1

A PASSIVIDADE

- ❖ Implica ter medo de se envolver.
- ❖ Tendência a evitar a todo o custo os conflitos.
- ❖ Deixa que os outros abusem dele.
- ❖ Medo de importunar os outros.
- ❖ Pessoas passivas:
 - o homem dos bastidores
 - o homem voltado para os papéis secundários



Passividade gera passividade

2

ATITUDES DO PASSIVO

Atitude	Verificação
o Atitude Predominante	o Não sou ninguém
o Interpretação do Sucesso	o Tive sorte
o Auto-suficiência	o Reduzida
o Tomada de decisão	o Toma decisões para evitar conflitos, ou deixa os outros decidirem
o Estilo de Liderança	o "Deixa andar"
o Atitude face ao conflito	o Raramente se zanga e evita o conflito aberto.

3

A AGRESSIVIDADE

- ❖ O agressivo procura dominar os outros.
- ❖ Valorizar-se à custa dos outros.
- ❖ Personagens agressivas:
 - ❖ aquele que é sempre do contra
 - ❖ o sabotador



Agressividade gera agressividade

4

A AGRESSIVIDADE

Atitude	Verificação
<ul style="list-style-type: none"> Atitude Predominante Interpretação do Sucesso Auto-suficiência Tomada de decisão Estilo de Liderança Atitude face ao conflito 	<ul style="list-style-type: none"> Os outros não são ninguém Sou capaz de ganhar a qualquer um Alta Toma decisões unilaterais, independentemente dos outros Controla, domina É agressivo para controlar e atingir os objectivos pessoais

5

MANIPULAÇÃO

- ❖ O manipulador apresenta uma relação tática com os outros.
- ❖ É especialista em rumores (diz que disse).
- ❖ Hável em criar conflitos nos momentos que lhe convém.
- ❖ Apresenta-se sempre cheio de boas intenções.
- ❖ Personagens manipuladoras:
 - o conspirador
 - o grande exibicionista



Manipulação gera manipulação

6

ATITUDES DO MANIPULADOR

Atitude	Verificação
<ul style="list-style-type: none"> Atitude Predominante Interpretação do Sucesso Auto-suficiência Tomada de decisão Estilo de Liderança Atitude face ao conflito 	<ul style="list-style-type: none"> Acredita que não se pode confiar em ninguém Joguei bem Parece alta, mas é baixa As decisões são em função dos mecanismos de influencia nos outros Manipulação, ironia, culpabilização.

7

O ASSERTIVO

- ❖ Privilegia a responsabilidade individual.
- ❖ Prática da auto-afirmação.
- ❖ Fala sempre na primeira pessoa - "eu".
- ❖ Enfrenta o interlocutor olhos nos olhos.



8

COMUNICAÇÃO COM ASSERTIVIDADE

13

Princípios da Assertividade

- Expressar as minhas opiniões, sentimentos e vontades, sem violar os direitos dos outros
- Escutar activamente as opiniões dos outros
- Não utilizar nem entender subentendidos
- Não se sentir na obrigação de justificar os seus comportamentos
- Solicitar informação sempre que não compreender algo
- Estabelecer as minhas próprias prioridades

14

Ser ASSERTIVO

- Ser breve e directo.
- Elogiar actividades e resultados concretos.
- Utilizar com frequência o EU.
- Evitar comparações com os outros ou com o passado.
- Elogiar de forma imediata.
- Variar a forma de elogiar consoante o grau de agrado.

15

VAMOS SER ASSERTIVOS!!!!

16

O ASSERTIVO

Atitude	Verificação
<ul style="list-style-type: none"> Atitude Predominante Interpretação do Sucesso Auto-suficiência Tomada de decisão Estilo de Liderança Atitude face ao conflito 	<ul style="list-style-type: none"> Ambos somos importantes Eu trabalhei para, e mereci isto Habitualmente elevada Toma decisões fundamentada em dados Negoceia entre as partes Assume abertamente o conflito, tenta resolver o conflito ouvindo as partes

9

Exercício

10

Responda às seguintes situações para identificar os estilos comunicacionais. De acordo com as situações apresentadas, identifique para cada tipo de resposta o estilo comunicacional que está subjacente:

Situação 1

Está aborrecida com o seu amigo que acabou de chegar com uma hora de atraso para jantar consigo. Não lhe telefonou a avisá-la da demora. Diz-lhe:

- A - Vamos lá. O jantar está na mesa. ()
- B - Detesto comida fria. Podias ter-me avisado do teu atraso. ()
- C - Muito obrigado por me teres avisado da demora. O petisco requeentado ainda sabe melhor. Queres jantar já? ()
- D - Espero-te há uma hora. Gostaria que tivesses avisado. Vamos ao jantar que a comida fria não tem graça. ()

11

Situação 2

Está há meia hora numa fila de espera para ser atendido num balcão de um banco. Um indivíduo tenta passar à sua frente no momento em que ia ser atendido. Diz-lhe:

- A - Oiça lá, está armado em "chico esperto"? Não vê que estou à sua frente? ()
- B - Ignora o sucedido e não diz nada, afinal mais um, menos um, não faz grande diferença. ()
- C - O senhor estava atrás de mim. Agora é a minha vez de ser atendido, se não se importa espera a sua vez. ()
- D - Não sei se reparou, mas eu já cá estava, veja lá bem. ()

12

Anexo XXIII- Organização do quotidiano: As tarefas escolares

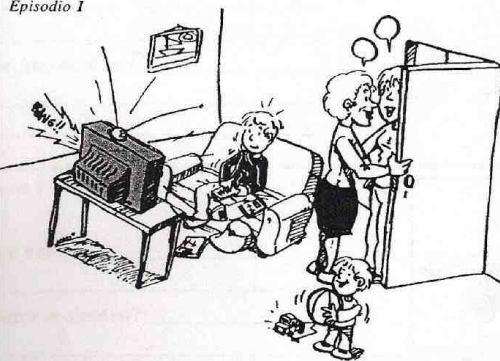


Actividade 24 – A Organização do Quotidiano: As tarefas escolares

RADIO ecca **LAS TAREAS ESCOLARES** **Esquema 3**

4 Reflexione

Episodio 1



¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____


¿Por qué actúan así? _____

Episodio 2

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____




Episodio 3

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____



...as escolares, pág. 16

Episódio 4

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

¿Te puedo ayudar en algo?

Esto no lo entiendo bien.

Pues léelo y
señala las dudas
para que se lo
preguntes maña-
na a tu profesor.



Episódio 5

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____



Y en su familia...

Y usted, en su familia, ¿cómo actúa en el momento del juego de sus hijos e hijas?

¿Cómo se siente?

¿Por qué lo hace así?



Anexo XXIII- Organização do quotidiano: As tarefas escolares

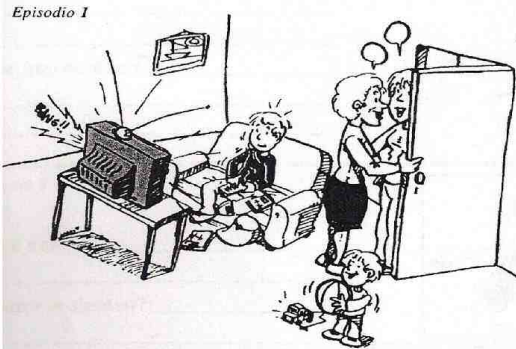


Actividade 24 – A Organização do Quotidiano: As tarefas escolares

RADIO **eccca** **LAS TAREAS ESCOLARES** **3**
Organización de la vida cotidiana *Esquema*

1 Reflexione


Episodio 1



¿Qué ves? _____
¿Cómo se sienten? _____
¿Por qué actúan así? _____

Episodio 2


¿Qué ves? _____
¿Cómo se sienten? _____
¿Por qué actúan así? _____



¿Cómo voy a hacer deberes si no tengo libros?
¿Tienes deberes?
Pues vete a jugar!

Episodio 3

¿Qué ves? _____
¿Cómo se sienten? _____
¿Por qué actúan así? _____



Mamá me tienes que firmar este papel para poder ir mañana al museo.
¿Otra vez saliendo de excursión? Pues no vas y te quedas en el colegio, que para eso está.

Las tareas escolares, pág. 16

Episódio 4

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

¿Te puedo ayudar en algo?

Esto no lo entiendo bien.

Pues léelo y
señala las dudas
para que se lo
preguntes maña-
na a tu profesor.



Episódio 5

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____



Y en su familia...

Y usted, en su familia, ¿cómo actúa en el momento del juego de sus hijos e hijas?

¿Cómo se siente?

¿Por qué lo hace así?



Anexo XXIV- Organização do quotidiano: O jogo e a supervisão



Actividade 25 – A Organização do Quotidiano: o Jogo e a Supervisão

RADIO eccca

EL JUEGO

Esquema **1**

1 Reflexione

Episodio 1

¿Mamá juegas conmigo?

¿Ahora que tengo todo recogido? ¡Coge a tu hermano y vayan a jugar a la calle! ¡y ten cuidado con él!

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

Episodio 2

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

¿A tu hijo le gusta jugar mucho a esas maquinillas?

¿Si le gusta? Se pasa 4 ó 5 horas y ni me doy cuenta que está en casa.

Episodio 3

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

¿Qué haces ahí jugando? ¡Vete a la habitación con tus hermanos!

¡Pues vete a jugar al balcón!

¡Pero si allí no me dejan jugar!

El juego, pág. 6

Episodio 4

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____



Episodio 5

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____



Y en su familia...

Y usted, en su familia, ¿cómo actúa en el momento del juego de sus hijos e hijas?

¿Cómo se siente?

¿Por qué lo hace así?



Anexo XXV- Organização do quotidiano: Acompanhamento à refeição



Actividade 26 – O Acompanhamento à Refeição

RADIO
eccca

COMER: ¿SÓLO PARA ALIMENTARSE?

4

Organización de la vida cotidiana
Esquema

1 Reflexione

Episodio 1

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

Episodio 2

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

Episodio 3

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____

er: ¿sólo para alimentarse?, pág. 21

Episodio 4

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____



Episodio 5

¿Qué ves? _____

¿Cómo se sienten? _____

¿Por qué actúan así? _____



Y en su familia...

Y usted, en su familia, ¿cómo actúa en el momento del juego de sus hijos e hijas?

¿Cómo se siente?

¿Por qué lo hace así?



Anexo XXVI- Avaliação

Que contributo teve a formação parental?
Pertinência das temáticas?
Atividades foram explicativas?
Pontos a melhorar.
Temáticas que gostariam de ver abordadas?

Anexo XXVII- Solicitação de informação ao Ministério de Educação

Abstract Envelopes

Red Bull Arena

Coral Gables

2543 Trends

Ernst & Sohn () Ltd ()

Vê-se que a maioria das funções são desempenhadas pelos Gabinetes de Apoio ao Aluno e Família, tendo como principais áreas de atuação a assistência e a função pedagógica, tendo em vista a importância da família na educação.

Aplicação de inteligência artificial no setor

Outcomes

At: AmirAlqasbi@al.com

Tuesday, 25 October 2011

Anexo XXVIII- Tabela de Análise de Dados

Categoria	Sub Categoria	Componentes	Frequência
Família	Referência Características Segurança Conforto Carinho	Pai	4
		Mãe	5
		Madrinha	1
		Padrinho	1
		"Boa";	2
		"Engraçado";	2
		"Ordinária"	1
Ambiente Natural Infantil	Abuso Físico Abuso Emocional Coerção Controlo	Castigo	6
		Represália	6
		Insultos	4
		Ofensas	5
		Sustos	5
		Poder	5
Crenças sobre Violência	Determinantes Socioculturais Determinantes Individuais Determinantes Educativas Determinantes de Etiologia	Violência	6
		Controlo	6
		Álcool	6
		Emocional	6
		Agressão Física	6
		Controlo	6
		Desigualdade	6
Conflitos Interparentais	Controlo	Percepção	6
		Reconhecimento	5
		Ameaças	5
		Desconfiar	5
		Perseguir	5
Confiança	Identificação Parental	Mãe	5
		Pai	6
		Diretor de Turma	6
		Amigos	6
		Irmãos	2
Auto Caraterização	Personalidade	Auto-Conceito	6
Caraterização dos elementos da Turma	Socialização	Integração	6
Maratona de Elogio	Reforço	Positivo	6
		Negativo	6
Aceitam-se Críticas	Comportamento	Aceitável	6